

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 31, n. 91,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/abril 2025**

R454

Revista *Philologus*, Ano 31, n. 91, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2025. 181p. il

Quadrimestral

ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846

1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU801(05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Secretária:	Prof ^a Dr ^a Celina Márcia de Souza Abbade
Diretor Cultural	Prof. M ^e Juan Rodrigues da Cruz
Diretor Financeiro Interino	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
Diretora de Publicações	Prof ^a M ^a Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Vice-Diretor de Publicações	Prof ^a Dr ^a Regina Céli Alves da Silva

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Glaucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA),

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Naege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Mônica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Ieong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Equipe de Revisoras

Regina Céli Alves da Silva (Supervisora)	Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Juan Rodrigues da Cruz	

Distribuição

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

REVISTA PHILOLOGUS
www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	7-10
1. A ambiguidade gramatical e a estratégia tradutiva em <i>Asclepius</i> 12a.....	11-24
<i>David Pessoa de Lira</i>	
2. A geografia linguística e a sua importância nos estudos dialetológicos.....	25-39
<i>José Mario Botelho</i>	
3. A dor do silenciamento de indivíduos surdos: Uma leitura de uma poesia visual vernácula de Renata Freitas.....	40-52
<i>Danielle Reis Araújo</i>	
4. Analisando o <i>black english vernacular</i> em canções de <i>hip-hop</i> e em livros didáticos de língua inglesa.....	53-71
<i>Marcus André Almeida Curcino e Laura de Almeida</i>	
5. Análise paleográfica do códice <i>Vergilius Romanus</i> (4?? d.c.): notas preliminares.....	72-81
<i>Ariel Montes Lima</i>	
6. As redes sociais para a aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita: um olhar crítico sobre as tecnologias digitais de comunicação e de informação.....	82-98
<i>Nilson Roberto de Novaes Alves, Uílio Batista Santos, Luiza Santos Goncalves e Levi Santos Silva</i>	
7. Jargão juvenil espanhol nos anos 2000: Características estruturais e semânticas em perspectiva bibliográfica.....	99-112
<i>Elizaveta Koskevich</i>	
8. Leitura em suportes físicos e virtuais: Desempenho e diferenças aferidos em estudantes do 9º ano.....	113-29
<i>Leticia Gomes Oliveira Seiboth</i>	
9. Linguística aplicada à alfabetização: Construção dos processos de leitura e escrita.....	130-48
<i>Rosana Ferreira Alves e Glauce Maciel Barbosa Pereira</i>	

- 10. Silêncio ressonante: O slam como manifesto pela singularidade surda.....149-61**
João Paulo da Silva Nascimento, Fabio Carlos Noret Junior, Alexandre Alves da Silva, Janaína Cesário de Freitas e Joelle Regina Pinheiro Sousa
- 11. Usos do termo “doutor” no Brasil: Considerações sob ótica de teorias do discurso.....162-77**
Rosana Ferreira Alves

Resenha:

- 12. Do livro à sala: Resenha de uma dissertação envolvendo pesquisa–ação no ensino de inglês na Escola Básica.....178-81**
Ariel Montes Lima

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 91, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2025, em sua versão eletrônica. Em cento e oitenta e uma páginas, com onze artigos e uma resenha crítica, este número, que corresponde aos meses de janeiro a abril, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Alexandre Alves da Silva (p. 149-61), Ariel Montes Lima (p. 72-81 e p. 178-81), Danielle Reis Araújo (p. 40-52), David Pessoa de Lira (p. 11-24), Elizaveta Koskevich (p. 99-112), Fabio Carlos Noret Junior (p. 149-61), Glaucel Maciel Barbosa Pereira (p. 130-48), Janaína Cesário de Freitas (p. 149-61), João Paulo da Silva Nascimento (p. 149-61), Joelle Regina Pinheiro Sousa (p. 149-61), José Mario Botelho (p. 25-39), Laura de Almeida (p. 53-71), Leticia Gomes Oliveira Seiboth (p. 113-29), Levi Santos Silva (p. 82-98), Luiza Santos Goncalves (p. 82-98), Marcus André Almeida Curcino (p. 53-71), Nilson Roberto de Novaes Alves (p. 82-98), Rosana Ferreira Alves (p. 130-48 e p. 162-77), Uílio Batista Santos (p. 82-98).

No primeiro artigo, David Pessoa de Lira procura refletir sobre a ambiguidade gramatical e interpretativa do *Asclepius* 12a, com foco nos adjetivos *indigna* e *foeda*. O autor revela que a incerteza reside na concordância desses termos, que podem qualificar tanto *migratio* (feminino singular) quanto *corpora* (neutro plural), resultando em leituras divergentes, e conclui que a duplicação adjetival deve ser entendida como uma glosa tradutiva incorporada ao texto, representando uma escolha interpretativa consciente, e não como uma corrupção paleográfica. Para o autor, a ambiguidade é, portanto, fruto da tradução, não da transmissão manuscrita.

José Mario Botelho, no segundo artigo, apresenta uma investigação de como a geografia linguística, que constitui um método dos estudos dialetológicos, tornou-se o principal método de estudo de linguagem a partir do século XX. O autor demonstra que a geografia linguística consiste em observar a situação em que uma língua e seus fatos linguísticos se efetivam num dado momento em localidades ou em regiões previamente delimitadas pelo analista. De fato, esse método não só vem dando bons resultados com também passou a caracterizar os estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias.

No terceiro artigo, Danielle Reis Araújo propõe uma leitura do poema-performance “A dor do silêncio”, de Renata Freitas, a partir da compreensão entre a dissociação dos conceitos de narrativa e narratividade (Ryan, 2021), como também de pressupostos que promovam o levantamento de uma análise estrutural da narrativa (Barthes, 1971). O estudo aprofunda-se na maneira como a obra de Renata Freitas desafia e subverte essas formas de opressão, proporcionando não apenas uma crítica artística, mas também uma reflexão profunda sobre identidade, linguagem e inclusão dentro do contexto contemporâneo da arte e literatura.

Marcus André Almeida Curcino e Laura de Almeida procuram, nesse quarto artigo, elucidar algumas das características do *Black English Vernacular* a partir da análise de três canções de *hip-hop*. Segundo os autores, entre o número substancial de variações da língua inglesa está o chamado *Black English Vernacular* (BEV). Essa variante, segundo Labov (1977), apresenta aspectos diferentes tanto fonológicos quanto gramaticais quando comparada com o inglês padrão. Para os autores desse artigo, por não estar adequada a uma norma padronizada, tal modalidade BEV sofre preconceito linguístico, o que interfere em sua legitimação como uma forma válida de expressão linguística no contexto escolar.

No quinto artigo, Ariel Montes Lima apresenta uma análise do sistema de escrita empregado na confecção do códice *Vergilius Romanus*, sob a perspectiva da análise documental, aliada à revisão de literatura. Para isso, a autora apresenta o cotejo do alfabeto utilizado pelo escriba, demonstrando as suas idiossincrasias caligráficas. Como resultado, foi possível identificar variações na forma de se escrever a mesma letra e a maneira de escrever empregada no Séc. V, evidenciando a evolução da técnica situada temporalmente.

No sexto artigo, Nilson Roberto de Novaes Alves, Uílio Batista Santos, Luiza Santos Goncalves e Levi Santos Silva, à luz de aportes teórico da Linguística Aplicada, apresentam reflexões acerca das *Redes Sociais para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Leitura e Escrita*. Os autores enfatizam a importância de práticas de letramento digital na escola para o desenvolvimento de aprendizagens que contribuam para a formação da cidadania digital, assim como a introdução de estudantes de Ensino Médio à Iniciação Científica.

Em seguida, no sétimo artigo, Elizaveta Koskevich analisa as características estruturais e semânticas do jargão juvenil espanhol, que emergiu como um fenômeno dinâmico e multifacetado ao longo dos anos

2000. O estudo destaca as peculiaridades desse socioleto, como deslocamentos semânticos, ressignificações e o uso de nomeações metafóricas e disfemismos, além do ativo empréstimo de palavras de outros idiomas, principalmente o inglês. A análise ressalta seu papel no enriquecimento da linguagem coloquial e na formação de novas tendências linguísticas. Segundo a autora, o estudo desse fenômeno contribui para uma compreensão mais profunda da evolução da língua espanhola e das transformações que caracterizam a vida e as atitudes da juventude dessa época.

No oitavo artigo, Leticia Gomes Oliveira Seiboth procura investigar sobre o impacto dos diferentes suportes de leitura – físico (papel) e virtual (tela) – na compreensão leitora de jovens entre 13 e 15 anos de idade. Tais estudos são amparados, principalmente, pelas contribuições da neurociência cognitiva, com ênfase para os estudos de Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) e Carr (2011). Com a sua pesquisa, a autora espera contribuir para decisões educacionais sobre o uso de materiais digitais e físicos, considerando o desenvolvimento cognitivo e humano essenciais para a educação contemporânea.

Rosana Ferreira Alves e Glaucelma Maciel Barbosa Pereira, nesse nono artigo, discutem a interface entre a Linguística Aplicada e a alfabetização, enfatizando abordagens que favorecem a compreensão leitora e o desenvolvimento da consciência fonológica, semântica e pragmática nos alunos. Segundo as autoras, a Linguística Aplicada contribui significativamente para essa área ao fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Em seguida, no décimo artigo, João Paulo da Silva Nascimento, Fabio Carlos Noret Junior, Alexandre Alves da Silva, Janaína Cesário de Freitas e Joelle Regina Pinheiro Sousa buscam compreender o *slam* surdo como um movimento artístico e cultural que desafia as normas tradicionais de linguagem e comunicação, e esperam, assim, promover a valorização da identidade e das narrativas surdas. Ancorado na história de vida de Catharine Moreira e na análise do poema “Voz”, performado por ela e Aline de Lima em Libras e português, o estudo investiga como o *slam* surdo se configura como uma forma de resistência à marginalização linguística e social enfrentada pela comunidade surda.

No décimo primeiro artigo e último artigo, Rosana Ferreira Alves apresenta as suas reflexões sobre os usos do termo “doutor” no Brasil. A autora procura demonstrar que esse termo passou por uma evolução semântica, partindo do latim *doctor*, que significava mestre e professor, até

seu uso atual, tanto em contextos acadêmicos quanto em outros contextos sociais. Sob a ótica interacionista de Bakhtin (1995; 1997), segundo a autora, o uso do termo é dialógico, variando conforme o contexto social e as interações, e, no Brasil incorpora uma complexa rede de significados, abrangendo também questões ideológicas, culturais e sociais.

Depois desses onze artigos, segue uma resenha crítica, feita por Ariel Montes Lima, de uma Dissertação de Mestrado, de autoria de Fernanda da Silva Alvissu, intitulada *Do livro à sala: resenha de uma dissertação envolvendo pesquisa-ação no ensino de inglês na escola básica*.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* ainda corre o risco de encerrar as suas atividades devido ao pequeno número de submissões recebidas, após a injusta avaliação da Capes, que nos desqualificou na última Avaliação (Extrato C). Contudo, continuamos procurando elevar a qualidade das nossas publicações. Por isso, anunciamos para esta RPh 91 o Dossiê “Novos estudos em História da Língua Portuguesa: Novas abordagens para uma redefinição da periodização linguística do português”, com quatro Coordenadores: a Prof^a M^a Carmen Gouveia (UC-PT), o Prof. Dr. Leonardo Kaltner (UFF), o Prof. Dr. Paulo Osório (CLUL-PT e UAb-PT) e eu, Prof. Dr. Mario Botelho, mas, infelizmente, não recebemos nenhuma submissão. Para o próximo número anunciaremos um novo Dossiê.

Lembramos, ainda, que continuamos com “Chamadas de fluxo contínuo” e com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos de tema livre, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 14 de maio de 2025.

Editor-Chefe da Revista *Philologus*



**A AMBIGUIDADE GRAMATICAL
E A ESTRATÉGIA TRADUTIVA EM ASCLEPIUS 12A¹**

David Pessoa de Lira (UFPE)

lyrides@hotmail.com

RESUMO

O artigo examina a ambiguidade gramatical e interpretativa do *Asclepius* 12a, com foco nos adjetivos *indigna* e *foeda*. A incerteza reside na concordância desses termos, que podem qualificar tanto *migratio* (feminino singular) quanto *corpora* (neutro plural), resultando em leituras divergentes. O *Asclepius*, tradução latina do agora perdido *Logos Teleios*, caracteriza-se por uma abordagem tradutiva livre (*sensus de sensu*), em contraste com métodos literais (*verbum e verbo*). O estudo revisa como editores modernos, como Festugière e Scott, resolveram essa ambiguidade de maneiras opostas – associando os adjetivos ora a *migratio*, ora a *corpora*. A análise textual mostra que a duplicação (*indigna et foeda*) não resulta de erro de transmissão, mas de uma estratégia tradutiva deliberada. O artigo argumenta que essa duplicação reflete uma prática comum em traduções da Antiguidade e do Renascimento, especialmente na obra de Marsilio Ficino, que emulava o estilo do *Asclepius*. Nesse contexto, *indigna* e *foeda* são compreendidos como uma intensificação latina do grego *μωχθρηρά*, que concorda com *σώματα* em *Corpus Hermeticum* 10.8 – dois adjetivos latinos de sentido semelhante reforçando a nuance pejorativa do termo original. Embora os manuscritos apresentem variantes menores – como *commigratio* no lugar de *migratio*, ou alterações na ordem de *sancto animo* –, nenhuma altera decisivamente o sentido do trecho nem resolve a ambiguidade. O artigo conclui que a duplicação adjetival deve ser entendida como uma glosa tradutiva incorporada ao texto, representando uma escolha interpretativa consciente, e não como uma corrupção paleográfica. A ambiguidade, portanto, é fruto da tradução, não da transmissão manuscrita.

Palavras-chave:

Asclepius. Paleografia. Tradução.

ABSTRACT

This article examines the grammatical and interpretive ambiguity of *Asclepius* 12a, focusing on the adjectives *indigna* and *foeda*. The uncertainty lies in the agreement of

¹ Esse artigo foi revisado e adaptado como referência ao Projeto de Estágio de Pós-Doutorado (04/2024-04/2025), cujo objetivo é retomar a tradução do texto do *Asclepius Latinus*, além do material já coletado no Projeto de Pesquisa Original, intitulado *O Asclepius Latinus ou o Logos Teleios: Uma Análise Filológico-Literária da Recensão Latina da Literatura Hermética* (protocolado sob o número 23076.019283/2015-70, com data de abertura em 06/05/2015). Esse projeto resultou no relatório *Os Aspectos do Bilinguismo Greco-Romano na Recensão Latina do Λόγος Τέλειος* (protocolado sob o número 23076.048535/2017-30, em 17/11/2017), o qual deu origem ao artigo: PESSOA DE LIRA, D. O bilinguismo greco-romano na tradução latina do *ΛΟΓΟΣ ΤΕΛΕΙΟΣ*: enfoques sociolinguísticos na análise do *Asclepius Latinus*. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 31, n. 1, p. 113-136, 2018.

these terms, which may qualify either *migratio* (feminine singular) or *corpora* (neuter plural), resulting in divergent readings. The *Asclepius*, a Latin translation of the now-lost *Logos Teleios*, is characterized by a free translational approach (*sensus de sensu*), in contrast to literal methods (*verbum e verbo*). The study reviews how modern editors such as Festugière and Scott have resolved the ambiguity in opposing ways – linking the adjectives either to *migratio* or to *corpora*. Textual analysis shows that the duplication (*indigna et foeda*) is not the result of transmission error but of a deliberate translational strategy. The article argues that this duplication reflects a common practice in ancient and Renaissance translations, especially in the work of Marsilio Ficino, who emulated the style of the *Asclepius*. In this context, *indigna* and *foeda* are understood as an intensified Latin rendering of the Greek *μωχθηρά*, which agrees with *σώματα* in *Corpus Hermeticum* 10.8 – two Latin adjectives with similar meanings reinforcing the pejorative nuance of the original term. Although the manuscripts present minor variants – such as *commigratio* instead of *migratio*, or changes in the order of *sancto animo* – none decisively alters the meaning of the passage or resolves the ambiguity. The article concludes that the adjectival duplication is best understood as a translational gloss incorporated into the text, representing a conscious interpretive choice rather than a paleographic corruption. The ambiguity, therefore, is the product of translation, not of manuscript transmission.

Keywords:

Asclepius. Paleography. Translation.

1. Introdução

– *Haec est enim merces pie sub deo, diligenter cum mundo uiuentibus. Secus enim inpieque qui uixerint, et reditus denegatur in caelum et constituitur in corpora alia indigna animo sancto et foeda migratio* (TRISMÉGISTE, *Asclepius* 12a, 2011, t. 2. p. 311)

O *Asclepius* (*Ascl.*) é uma tradução latina do *Λόγος Τέλειος*. Em todo caso, há apenas fragmentos gregos de algumas partes, a saber, *Ascl.* 8, 19, 26, 27, 28, 29, 39, 41, que sobreviveram em obras de cristãos e não cristãos. Outras partes do *Λόγος Τέλειος* se encontram em língua copta: *Ascl.* 21-29 (NH VI.8) e 41 (NH VI.7). Lactâncio (séc. III-IV E.C.) conhecia o texto do *Ascl.* em grego sob o título de *Λόγος Τέλειος* ou *Sermo Perfectus* (*Div. Inst.* 2.15.7-8).²

² Lira (2015, p. 45, 49-50); Lira (2018a, p. 115-16); Lira; Viana (2021, p. 156-8); Lira (2022, p. 26-7); Rochette (2003, p. 68-70); Mahé (1974, p. 136); Dodd (2005, p. 11); Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 275-6). Sobre o cotejamento e o grau de reconstrução, Van Den Broek (2006, p. 493-4); Fowden (1993, p. 10). Cf. Lira (2018a, p. 115-18). Sobre Lucius Cæ(c)ilius Firmianus Lactantius (Firmiano ou Lactâncio), sua obra e contexto, cf. Clarke (2007, v. 12. cap. 18, p. 589ss, 666-8); Corbier (2007, v. 12. cap. 12, p. 370ss).

Segundo Arthur Darby Nock, não se tem certeza se o autor (ou os autores) da tradução do *Asclepius* chegou a conhecer outros tratados herméticos como aqueles do *Corpus Hermeticum*, embora algumas indicações ou referências possam favorecer essa hipótese. No entanto, essa incerteza só existe devido ao nível de expressão latina, já que o *Ascl.* é fruto de paráfrases, de uma tradução livre, *sensus de sensu* e não *verbum e verbo* (*ad verbum*) (Rochette, 2003, p. 69-70).³

Em todo caso, a hipótese de que “o autor da tradução do *Asclepius* chegou a conhecer os tratados do *Corpus Hermeticum*” pode ser favorecida principalmente quando se passa da expressão ao conteúdo de sentido que os autores visaram transmitir. Assim, as semelhanças e referências tendem a ser em números maiores do que se imagina. Em última análise, não se sabe se o *Λόγος Τέλειος* fez alguma referência ao *Corpus Hermeticum* em partes as quais não se tem fragmentos gregos (Hermès Trismégiste, 2011, t. 2, p. 285-6).

O *Ascl.* 12a, no trecho *secus – migratio*, tematiza sobre a recompensa do justo e a transmigração das almas em outros corpos. Não há dúvida de que sua referência é o *Corp. Herm.* 10.7-8.⁴ Como já se mencionou, há um problema de ambiguidade (problema de congruência ou coerência) incidente no *Ascl.* 12a, mais especificamente sobre a concordância dos adjetivos *indigna* e *foeda* – que podem concordar tanto com o substantivo neutro plural *corpora* quanto com o substantivo feminino singular *migratio*. Não fica claro no texto se os adjetivos concordam com *corpora* ou com *migratio*, ou se cada adjetivo concorda com algum substantivo respectivo.

Copenhaver, referente ao *Ascl.* 12a, no trecho *secus – migratio*, chama a atenção ao fato de que Festugière, ao traduzir, conecta *indigna* com *migratio* como um feminino nominativo singular, enquanto que Walter Scott liga *indigna* a *corpora alia* como neutro acusativo plu-

Loi (2002, p. 805-6); Cardoso (2011, p. 182-3). Sobre o *Sermo Perfectus* em Lactância, cf. *Divinae Institutiones* 2. 15.7-8; Lactantius (2005, Fasc. 1.p. 189).

³ Sobre as técnicas de tradução na Antiguidade, cf. Brock (1979, p. 69-87).

⁴ Apulei Platonici Madaurensis (1921, v. 3. p. XI-XII, 48); Hermès Trismégiste (2011, t. 1, p. 117-27); Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 286); Hermetica (1985, v. 2, p. 244-5. Cf. a *adnotatio* das linhas 271-3, em Hermes Latinvs (2019, t. 3, pt. 2, p. 187); Renau Nebot (1999, p. 426).

ral.⁵ Na verdade, Festugière relaciona os dois adjetivos em questão com *migratio*. Scott, por sua vez, usa *indigna* com *migratio* e *foeda* com *corpora*. Daí as traduções seguem essas escolhas.

De fato, *migratio in* é uma tradução de μεταβολή εἰς (*Corp. Herm.* 10.7). Não existe, na Literatura Hermética, μεταβολή (transmigração) acompanhada de adjetivos valorativos.⁶ Neste caso, os adjetivos *indigna* e *foeda*, seja como for, no contexto hermético dificilmente (ou nunca) estariam relacionados ao substantivo *migratio*. Pelo contrário, argumentos axiológicos contra os corpos dos viventes irracionais, contra os hábitos dos irracionais, contra humanos com atitudes irracionais ou bestiais, são comuns em toda Literatura Hermética (Cf. *Corp. Herm.* 2.17; 4.5; 12.4).

O artigo investiga a ambiguidade presente no trecho *Asclepius* 12a – particularmente os adjetivos *indigna* e *foeda* – e discute se essa questão é de natureza paleográfica (transmissão manuscrita) ou tradutológica (estratégia de tradução). O artigo revisa como editores como Festugière e Scott resolveram essa ambiguidade de formas distintas, relacionando os adjetivos ora a *migratio*, ora a *corpora*. A análise textual revela que essa duplicação de adjetivos provavelmente deriva de uma prática tradutiva comum na Antiguidade e no Renascimento, em especial por Marsilio Ficino, influenciado pelo estilo do *Asclepius*. A duplicação (*indigna et foeda*) representa, segundo o autor, uma estratégia de tradução intensificadora, para enfatizar o valor pejorativo do termo grego μοχθηρά (*Corp. Herm.* 10.8), traduzido aqui como dois adjetivos latinos sinônimos. Em conclusão, o artigo argumenta que a ambiguidade de *Ascl.* 12a decorre primariamente de uma estratégia tradutiva. A duplicação dos adjetivos reflete uma prática consciente de intensificação semântica, típica da tradução hermética latina.

2. A crítica textual do *Asclepius* 12a

A edição crítica do *Corpus Hermeticum* e do *Asclepius* de Nock e Festugière (que é abreviado N.-F.) tem prestado conta de variações de leitura, omissões, corrupções, repetições *haplografia*, *homoiteuton* etc.

⁵ Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 311, 369, n. 111); *Hermetica* (1985, v. 1, p. 308-9); *Hermetica*, 2000, p. 226. (inclusive, Brian Copenhaver errou a sequência das palavras aqui: colocando *alia corpora* por *corpora alia*).

⁶ Cf. as ocorrências de *migratio*, μεταβολή (transmigração), μεταβάλλω em Delatte; Govaerts; Denooz (1977, p. 116-17, 308).

no aparato crítico. O texto grego do *Corpus Hermeticum* e o texto latino do *Asclepius* de N.-F. constituem a edição crítica padrão, ganhando, assim, notoriedade e credibilidade por ser cuidadosamente conservado de acordo com os manuscritos e sem apresentar conjecturas desnecessárias, e por ser de grande relevância no campo histórico-filológico.⁷

Realizar uma crítica textual⁸ total dos tratados do *Corpus Hermeticum* e do *Asclepius* pode se converter em repetição, uma vez que o texto de N.-F. já é resultado de um denso trabalho de crítica textual internacionalmente reconhecido por causa do seu teor científico. Segundo William Grese, a intenção não é fazer uma nova crítica textual do *Corpus Hermeticum*, mas reunir as informações apresentadas no texto preparado por Arthur Darby Nock e decodificar seus dados de leitura no aparato. Isso também vale para o *Asclepius*. Contudo, as conclusões e as leituras propostas por Nock não podem ser consideradas como incontestáveis. Elas também estão sujeitas a ponderações e avaliações.⁹

Nos aparatos críticos das edições de Thomas, N.-F. e Scott, em relação ao início de *Ascl. 12a*, não há nenhuma informação sobre variantes ou *lectiones* divergentes. Outros manuscritos, além dos mais indicados como *codices meliores notae* e *codices deteriores*, não são informados nessas edições (Apulei Platonicus Madaurensis, 1921, v. 3, p. XI-XII, 48; *Hermetica*, 1985, v. 1, p. 49-50, 308. Hermès Trismégiste, 2011, t. 2, p. 260-264, 311). Na edição de Stefani, o aparato crítico indica que, na linha 272, em vez de *animo sancto*, os manuscritos **RZz** e a edição **pr** apresentam a *lectio sancto animo*. O manuscrito **G** tem uma variante *animo suo*. Na linha 275, há uma indicação de que **RZzpr**, em vez de *migratio*, apresenta a variante *commigratio* (Hermes Latinvs, 2019, t. 3, pt. 2, p. 115, 173-174, 187).¹⁰

⁷ Lira (2015, p. 109-10); Schiavone (2006, p. 5, 30-1); Van Den Broek (2006, p. 488); Dodd (2005, nota 3, p. 11-12); Soulen (1981, p. 86); Grant (2005, v. 10, p. 6643).

⁸ Sobre crítica textual, cf. West (1973). Rossetti (2006).

⁹ Grese está se referindo a não fazer uma nova crítica textual do *Corp. Herm.* 13, o qual constitui objeto de sua pesquisa. No entanto, ele mesmo faz alterações ao texto de N.-F., basendo-se nas variantes e *emendationes* que foram citadas por Nock no aparato. GRESE, 1979, p. 1. Lira (2015, p. 110, n. 305).

¹⁰ Os manuscritos **R** *Vaticanus Reginensis* Lat. 1572 (saec. XIII¹), **Z** *Venetus Marcianus* Lat. VI.81 (3036) (saec. XIV²), **z** *Venetus Marcianus* Lat. Z.467 (coll. 1557) (saec. XV^m) são do subgrupo φ da classe δ. O manuscrito **G** *Guelferbytanus Gudianus* lat. 4^o 168 (saec. XII^m) pertence à família γ contaminada. A edição **pr** – APVL, Opera – ed. De Bussi (ed. princeps Romana) é de 1469. Os melhores manuscritos são da classe α, a sa-

Segundo a evidência externa, em comparação com *omnium condicum consensus*, pela *lectio plurium codicum potior*, pela *lectio antiquior*, pela *lectio melioris codicis potior*, essas variantes não afetam a leitura adotada nas edições críticas. Pela evidência interna, segundo a *lectio brevior potior* e a *lectio difficilior potior*, a variante *commigratio* de **RZzpr** é claramente um melhoramento e ampliação de *migratio*.¹¹ A leitura *santo animo* de **RZzpr** diz respeito a uma ordem invertida das palavras (*verborum ordo invertitur*) para dar mais clareza ao texto. Quanto ao *animo suo* de **G**, trata-se de um erro de transcrição de *animo s̄co*. No período medieval *s̄co* era a abreviatura de *santo* (Lindsay, 2013, p. 409). Assim, o copista deve ter confundido *s̄co* com o pronome *suo*.¹² Em todo caso, não está descartada a possibilidade de o copista tentar retirar ou afastar o caráter de santidade da alma racional que uma vez se submeteu a uma (trans)migração em outro corpo indigno.

Sobre o problema da ambiguidade (problema de congruência ou coerência) incidente no *Ascl.* 12a, mais especificamente sobre concordância dos adjetivos *indigna* e *foeda* – que podem concordar tanto com o *subst. neutr. plur. corpora* quanto com o *subst. fem. sing. migratio* não é apontado nos aparatos críticos de nenhuma edição. Segundo as regras filológicas das edições de *Les Belles Lettres*, não há nada indicado na edição crítica de Nock e Festugière que isso seja uma interpolação.

Uma pista seria aceitar que essas palavras podem seguir o fenômeno da duplicação sinonímica, tal como os adjetivos *indigna* e *foeda*. Em linhas gerais, as duplicações são *glosas* que foram inseridas diretamente no corpo do texto e que, dependendo de sua extensão, acabam por se transformar em interpolações. Tais inserções podem ocorrer de forma consciente ou mecânica, comprometendo a integridade do texto original.¹³ No entanto, não há nenhuma indicação de que os adjetivos *indigna*

ber: **B** Bruxellensis 10054-56 (saec. IXⁱⁿ), **V** Vaticanus Lat. 3385 (saec. X/XI), **M** Monacensis Clm. 621 (saec. XIIⁱⁿ).

¹¹ Sobre as evidências externas e internas e os critérios, cf. Silva (2011). Lira (2015, p. 109-37); Lira (2022b, p. 1-14). Lira (2022a, p. 194-212). Lira (2023, p. 35-53).

¹² Sobre confusão semelhante, cf. West, 1973, p. 25, 136, 141.

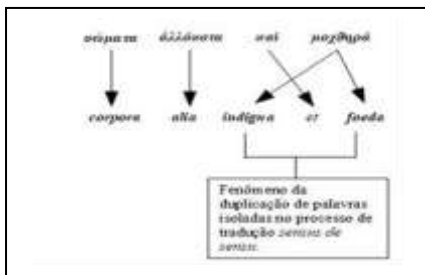
¹³ Cf. a introdução de Maurizio Campanelli em FICINUS NOVUS, 2011, p. CCXXIV. Cf. glosa e interpolação em Rossetti, 2006, p. 369, 374-375.

e *foeda* constituam um problema paleográfico (manuscriturístico) propriamente dito.¹⁴

Os chamados lapsos voluntários geralmente derivam de erros de interpretação. Durante a transcrição ou compilação de um texto, o copista podia julgar, de maneira arbitrária, que o autor original ou um copista anterior teria cometido um erro em uma ou em várias passagens. A partir disso, ele procedia deliberadamente a uma “correção”. Essas correções intencionais buscavam, na maioria das vezes, tornar o texto mais inteligível ou harmonioso – uma tendência conhecida como *lectio facilior* – por meio de interpolações textuais ou de notas marginais. A justificativa para esses lapsos voluntários muitas vezes residia no conhecimento prévio que o copista possuía sobre o conteúdo que estava transcrevendo, bem como na autoridade que atribuía a si mesmo para emendar o texto.¹⁵

3. A tradutologia do Asclepius 12a

Quanto ao Ascl. 12a, no trecho *secus – migratio*, parte da expressão latina *in corpora alia indigna animo sancto et foeda migratio* advém da tradução de σώμασιν ἄλλοκότοις καὶ μοχθηροῖς (*Corp. Herm.* 10.8). No entanto, percebe-se que o adjetivo grego μοχθηρά tem uma duplicação na tradução, a saber: *indigna... et foeda*.¹⁶



¹⁴ Sobre paleografia, edição paleográfica, cf. ROSSETTI, 2006, p. 114-120, 385.

¹⁵ Sobre erros de interpretação, escólio, glosas e interpolação, cf. Rossetti (2006, p. 104, 363, 364, 369, 374). Cf. Braccini (2017, p. 67, 76-8); Irigoien (1972, p. 8-9, 11, 19, 21, 48).

¹⁶ Apulei Platonici Madaurensis (1921, v. 3. p. XI-XII, 48); Hermès Trismégiste (2011, t. 1, p. 117-27); Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 286); Hermetica (1985, v. 2, p. 244-5). Cf. a *adnotatio* das linhas 271/273 em Hermes Latinvs (2019, t. 3, pt. 2, p. 187); Renau Nebot (1999, p. 443). Hermetica (2000, p. 163, 226).

Maurizio Campanelli, ao tratar do procedimento de tradução de Marsilio Ficino (1433–1499), lança algumas explicações sobre a razão e natureza das duplicações. O procedimento de duplicação e ampliação de palavras e frases ocorre na tradução latina do *Corp. Herm.* do neoplatonista renascentista Marsilio Ficino. Ficino teve contato e foi bastante influenciado pelo texto latino do *Asclepius* mesmo antes de traduzir o *Corp. Herm.*, de maneira que utilizou dos recursos de tradução daquele para proceder à tradução do grego para o latim deste. Desta forma, ele se inspirou no *Ascl.* como modelo mais imediato de tradução de tal maneira que facilitou na versão latina do *Corp. Herm.* Vale considerar que o manuscrito *Riccardianus* 709 preserva a última parte da compilação do *Ascl.* realizada por Ficino em 1456 (Lira, 2023, p. 69-70.).¹⁷ Assim, não é de admirar que Ficino tenha imitado o *Ascl.* utilizando duplicação de palavras isoladas ou frases inteiras como um artifício recorrente em sua tradução latina do *Corp. Herm.* Esse uso destaca o esforço de Ficino em intensificar ou esclarecer conceitos no processo de tradução.¹⁸

Fenômeno da duplicação de palavras isoladas no processo de tradução *sensus de sensu* são empregados para: a) indicar as diferentes nuances semânticas da palavra grega; b) para caracterizar a tradução em um sentido determinado; c) sublinhar o significado que se pretendia privilegiar.¹⁹

Os adjetivos *indignus* e *foedus* são sinônimos.²⁰ Uma observação atenta aos fragmentos gregos do *Λόγος Τέλειος* em comparação com o *Asclepius* latino logo indicará que o fenômeno da duplicação parece ser algo incidente nessa tradução. Alguns exemplos: *intuens in mores factaque uoluntaria* é a tradução de *ἐπιβλέψας τοῖς γενομένοις* (*Ascl.* 26; Lactant., *Div. Inst.* 7. 18. 4-5).²¹ A fraseologia de *immortali uero aut de mortali modo disserendum est* traduz *περὶ δὲ τοῦ θανάτου νῦν λεκτέον* (*Ascl.*

¹⁷ Cf. a introdução de Maurizio Campanelli em Ficinus Novus (2011, p. CCXLVII). Rochette (2003, p. 72);

¹⁸ Cf. a introdução de Maurizio Campanelli em Ficinus Novus (2011, p. CCXXIII-CCXXV).

¹⁹ Cf. a introdução de Maurizio Campanelli em Ficinus Novus (2011, p. CCXXIV).

²⁰ Glare (2015, v. 1, p. 789, 972); Lewis; Short; Freund (1958, p. 765, 935); Dicionário (2010, p. 360).

²¹ Lactantius (2011, Fasc. 4, p. 706-7). Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 330-1); Hermetica (1985, v. 1, p. 344-6).

27; Stob. Herm. 14. 52. 47 - Ἑρμοῦ ἐκ τῶν πρὸς Ἀσκληπιόν).²² A palavra εὐσέβεια em φυλακῇ εὐσέβεια é traduzida por *in dei religione et in summa pietate* em *in dei religione et in summa pietate praesidium est* (Ascl. 29; Lactant., Div. Inst. 2. 15.6).²³

É bem verdade que não se pode afirmar que existe insuficiência da competência por parte do tradutor nem que uma estratégia ou técnica seja melhor do que outra (Langslow, 2012, p. 115). A tradução é um tipo de texto bilíngue ou um texto cujo *background* é bilíngue. No entanto, não se pode pressupor que seu escritor tenha *competência* ou contato de duas línguas. Deve-se considerar, assim, que a interferência na tradução pode ser deliberada, adotando estratégia para evocar o texto original subjacente à tradução (Adams; Janse; Swain, 2002, p. 3). É o caso de tentar sublinhar as diferentes nuances semânticas da palavra grega.²⁴

Isso advém do fato de que a competência bilíngue pode somente ser analisada seriamente por meio dos exemplos de *performance* positiva de uma segunda língua. Por *performance*, deve-se entender os exercícios preparados e arregimentados pelo usuário de uma língua, inclusive de um bilíngue, em quatro tipos, a saber: 1) audição; 2) leitura; 3) fala; e 4) escrita. O ato da fala e da escrita constitui uma *performance* ativa enquanto o ato da audição e leitura, uma *performance* passiva (Adams, 2004, p. 5).

No que se refere aos quatro tipos de exercícios performativos da Antiguidade, não se pode ter todos eles de igual modo. O que é de interesse aqui é o tipo performativo da leitura e escrita. A leitura pode pressupor como o tradutor, na Antiguidade, procedeu ao traduzir os elementos de uma segunda língua e quais os lapsos cometidos nesse procedimento. O ato performativo da escrita é o mais positivo e ativo no que diz respeito ao bilinguismo para o nosso interesse (Adams, 2004, p. 6).²⁵

4. Conclusão

Pode-se concluir que os adjetivos *indigna* e *foeda* estão concordando com o *subst. neutr. plur. corpora* assim como o adjetivo *μοχθηροῖς*

²² Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 333); Hermetica (1985, v. 1, p. 364).

²³ Lactantius (2005, Fasc. 1, p. 189); Hermès Trismégiste (2011, t. 2, p. 336); Hermetica (1985, v. 1, p. 370).

²⁴ Cf. a introdução de Maurizio Campanelli em FICINUS NOVUS, 2011, p. CCXXIV.

²⁵ LIRA, 2018, p. 120.

concorda com *σώμασιν*. O estudo da coerência do texto revela que essa duplicidade *indigna* e *foeda* tenha surgido como *glosa interlinear* ou *marginal* e que tenha sido incorporado ao próprio texto. Em última análise, a duplicação ou ampliação do sentido do adjetivo grego *μοχθηρά* pode ser explicada como um processo de estratégia da tradução *sensus de sensu*.

A ambiguidade sintática presente no Asclepius 12a, especialmente no uso dos adjetivos *indigna* e *foeda*, não deve ser atribuída a falhas de transmissão paleográfica, mas compreendida no âmbito da prática tradutiva da Antiguidade Tardia. A ausência de variantes significativas nos manuscritos e nos aparatos críticos das edições principais – como as de Nock-Festugière, Scott e Stefani – reforça a hipótese de que se trata de uma duplicação deliberada inserida no momento da tradução, e não de uma interpolação posterior ou de erro de copista. Tal duplicação, como observado também na obra de Marsilio Ficino, revela um procedimento consciente de intensificação semântica, típico da tradução *sensus de sensu*, que visa captar e transmitir, com maior ênfase, as nuances valorativas do original grego.

Ao traduzir *μοχθηρά*, termo grego de forte conotação pejorativa, por dois adjetivos latinos de sentido semelhante, o tradutor do Asclepius parece ter optado por reforçar a carga negativa do conceito hermético da reencarnação em corpos inferiores – não apenas do ponto de vista ético, mas também cosmológico. Essa duplicação, portanto, longe de representar um problema de coerência textual ou sintática, constitui-se como uma escolha interpretativa que respeita e atualiza o conteúdo filosófico do texto de origem.

A análise tradutológica e comparativa com outras ocorrências do fenômeno confirma que *indigna* e *foeda* devem ser lidos como uma glosa tradutiva intensificadora, não como um sinal de incoerência gramatical nem de corrupção manuscrita. Assim, o problema não reside na transmissão do texto, mas nas possibilidades interpretativas abertas pela sua tradução. Assim, a tradução do Asclepius 12a seria:

– Pois esta é a mercê para os que vivem piedosamente sob Deus e diligentemente com o mundo: diferentemente, pois, aqueles que tiverem vivido impiedosamente, é negado o retorno ao céu, e a transmigração de uma santa alma [racional] é constituída em outros corpos indignos e vergonhosos. (Asclepius 12^a) (tradução própria)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, J. N. *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge; Cambridge University Press, 2004. 836p.

_____; JANSE, Mark; SWAIN, Simon (Ed.). *Bilingualism in Ancient Society*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 483p.

APULEI PLATONICI MADAURENSIS. *De Philosophia Libri*. Recensuit, edidit Paulus Thomas. Leipzig B. G. Teubner, 1921. v.3. 199p.

BRACCINI, Tommaso. *La scienza dei testi antichi*: Introduzione alla filologia clássica. Milano: Le Monnier Università, Mondadori Education, 2017. 184p.

CARDOSO, Zelia de Almeida. *A Literatura Latina*. 3. ed. rev. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CLARKE, Graeme. *Third-century Christianity*. In: BOWMAN, A.; CAMERON, A.; GARNSEY, P. (Ed.). *The Cambridge Ancient History: The Crisis of Empire, AD 193-337*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2007. v. 12. cap. 18. p. 589-671

CORBIER, Mireille. *Coinage and Taxation: The State's Point of View, A.D. 193-337*. In: BOWMAN, A.; CAMERON, A.; GARNSEY, P. (Ed.). *The Cambridge Ancient History: The Crisis of Empire, AD 193-337*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2007. v. 12. cap. 12. p. 393-439

DELATTE, L.; GOVAERTS, S.; DENOOZ, J. *Index du Corpus Hermeticum*. Roma: Edizioni dell'Ateneo e Bizzari, 1977. 359p. (Lessico Intellettuale Europeo, 13).

DICIONÁRIO de Latim-Português, Português-Latim. Porto: Porto, 2010. 539p., 617p. (Dicionários Acadêmicos).

DODD, Charles Harold. *The Interpretation of the Fourth Gospel*. Reprinted Paperback Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 478p.

FICINUS NOVUS. *Pimander: Sive de Potestate et Sapientia Dei*. A cura di Maurizio Campanelli. Torino: Aragano, 2012. CCLV, 136p.

FOWDEN, Garth. *The Egyptian Hermes: A Historical Approach to Late Pagan Mind*. Princeton: Princeton University Press, 1993. 244p.

GLARE P. G. W. (Ed.). *Oxford Latin Dictionary*. 2. ed. reprinted with corrections. Oxford: At the Clarendon Press, 2015. 2v. 2344p.

GRANT, Robert M. Nock, Arthur Darby. In: JONES, Lindsay (ed.). *Encyclopedia of Religion*. 2. ed. Detroit: Macmillan Reference, 2005. v. 10, p. 6643-6644

GRESE, William C. *Corpus Hermeticum XIII and Early Christian Literature*. Leiden: Brill Archive, 1979. 228p.

HERMES LATINVS. *Ps.-Apulei Asclepius*. Edidit Matteo Stefani. In: *Opera Omnia*. Series fundata a Paolo Lucentini; nunc edita a David Porreca; Bruno Rochette; Antonella Sannino. Turnhout, Belgium: Brepols Publishers, 2019. t. 3, pt. 2.

HERMÈS TRISMÉGISTE. *Corpus Hermeticum*. Texte établi par A.D. Nock et traduit par A.-J. Festugière. 2. ed. Paris: Les Belles Lettres, 2011. 2t. 404p. (paginação contínua entre os dois tomos). (Collection des Universités de France)

HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Volume II: Notes on the Corpus Hermeticum by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. v. 2. 482p.

HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Introductions, texts and translation edited and translation by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. v. 1. 549p.

HERMETICA: the ancient Greek and Latin writings which contain religious or philosophical teachings ascribed to Hermes Trismegistus. Volume II: Notes on the Corpus Hermeticum by Walter Scott. Boston: Shambala Publications, 1985. v. 2. 482p.

HERMETICA: The Greek Corpus Hermeticum and the Latin Asclepius in a New English Translation, with Notes and Introduction - Brian P. Copenhaver. New York: Cambridge University Press, 2000. 404p.

LACTANTIUS, L. Caelius Firmianus. *Divinarum institutionum libri septem*. Libri I et II. Ediderunt Eberhard Heck et Antonie Wlosok. Berlin; Boston: De Gruyter, 2005. Fasc. 1.200p.

LANGSLOW, David. Typologies of translation techniques in Greek and Latin Latin elticis: catelticis = Greek ἐλκτική : καθεκτική. In: MULLEN,

Alex; JAMES, Patrick (Ed.). *Multilingualism in the Graeco-Roman Worlds*. Cambridge; Cambridge University Press, 2012. p. 141-71

LEWIS, Charlton T.; SHORT, Charles; FREUND, William. *Latin Dictionary*. Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary. Revised, enlarged, and in great part rewritten by Charlton T. Lewis and Charles Short. Oxford: At the Clarendon, 1958. 2019p.

LINDSAY, W. M. *Notae Latinae: An Account of Abbreviation in Latin Mss. of the Early Minuscule Period (C. 700-850)*. Cambridge University Press, 2013. 526p.

LIRA, D. P. Crítica Textual do Corpus Hermeticum 4.3-6a: Análise da Variante ἐδαπτίσαντο τοῦ νοός. *TRANSLATIO*. v. 23, p. 1 - 14, 2022b.

_____. O bilinguismo greco-romano na tradução latina do ΛΟΓΟΣ ΤΕΛΕΙΟΣ: enfoques sociolinguísticos na análise do *Asclepius Latinus*. *Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 31(1), p. 113-36, Belo Horizonte, 2018.

_____. O bilinguismo greco-romano na tradução latina do ΛΟΓΟΣ ΤΕΛΕΙΟΣ: enfoques sociolinguísticos na análise do *Asclepius Latinus*. *Classica – Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, 31(1), p. 113-6, Belo Horizonte, 2018.

_____. Inclusão ou Omissão da Lectio κηρύξαι e suas Implicações Textuais no Corpus Hermeticum 4.3-6a. *Revista Philologus*. v. 28, p. 194/83-212, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022a.

_____. Procedimentos filológicos e exemplo de Crítica Textual aplicados ao Corpus Hermeticum. In: SOUZA, A.J. de; CARDOSO, C.É. do N. (Org.). *Estudos clássicos e filológicos: línguas, literaturas e gramáticas antigas*, ed.1. Araraquara: Letraria, 2023. p. 35-53

_____; VIANA, L. M. Q. Os fragmentos herméticos gregos do ΛΟΓΟΣ ΤΕΛΕΙΟΣ: tradução e análise comparativa com a versão latina do *Asclepius* 8, 19, 26, 27, 28, 29, 39. *Translatio*, 21 (2021), p. 154-69.

_____. *O Batismo do Coração no Vaso do Conhecimento: Uma Introdução ao Hermetismo e ao Corpus Hermeticum*. Recife: UFPE, 2015. 360p.

LOI, V. Lactânio. In: DI BERARDINO, A. *Dicionário Patrístico e de Antiguidades Cristãs*. Trad. de Cristina Andrade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 805-6

MAHÉ Jean-Pierre. Remarques d'un latiniste sur l'Asclepius copte de Nag Hammadi. *Revue des Sciences Religieuses*, tome 48, fascicule 2 (1974). p. 136-55

RENAU NEBOT, Xavier (Ed.). *Textos Herméticos*. Introducción, Traducción y Notas de Xavier Renau Nebot. Madrid Gredos, 1999. 574p.

ROCHETTE, Bruno. Un cas peu connu de traduction du grec en latin: l'« Asclepius » du Corpus Hermeticum. *Cahiers du Centre Gustave Glotz*, 14, p. 67-96, 2003.

SCHIAVONE, Valeria. Natura e Origini del *Corpus Hermeticum*. In: ERMETO TRISMEGISTO. *Corpus Hermeticum*: testo greco e latino a fronte. Introduzione, traduzione e note (a cura) di Valeria Schiavone. 3. ed. Itália: BUR (Biblioteca Universale Rizzoli), 2006. p. 5-52

SILVA, José Pereira da. O Método em Filologia. *Revista Philologus*, ano 17, n. 50, p. 91-112, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set.-dez. 2011.

SOULEN, Richard N. *Handbook of Biblical criticism*. 2nd ed. Atlanta: John Knox Press, 1981. 239p.

VAN DEN BROEK, Roelof. Hermetic Literature I: Antiquity. In: HANEGRAAFF, Wouter J. (Ed.). *Dictionary Of Gnosis and Western Esotericism*. Leiden; Boston: Brill, 2006. p. 487-98

WEST, Martin L. *Textual Criticism and Editorial Technique*: applicable to Greek and Latin texts. Stuttgart: B. G. Teubner, 1973. 155p.

IRIGOIN, Jean. *Règles et recommandations pour les éditions critiques*. Paris : Les Belles Lettres, 1972. 73p. (Série grecque).

A GEOGRAFIA LINGÜÍSTICA E A SUA IMPORTÂNCIA NOS ESTUDOS DIALECTOLÓGICOS

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

jomartelho@gmail.com

RESUMO

A geografia linguística, que constitui um método dos estudos dialectológicos, consiste em observar a situação em que uma língua e seus fatos linguísticos se efetivam num dado momento em localidades ou em regiões previamente delimitadas pelo analista. De fato, esse método não só deu bons resultados com também passou a caracterizar os estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias.

Palavras-chave:

Dialectologia. Geografia linguística. Linguística Histórica.

RESUMEN

La geografía lingüística, que constituye un método de estudios dialectológicos, consiste en observar la situación en que se realizan una lengua y sus hechos lingüísticos en un momento dado en lugares o regiones previamente delimitadas por el analista. De hecho, este método no sólo produjo buenos resultados sino que también llegó a caracterizar los estudios histórico-lingüísticos desde el siglo XX hasta nuestros días.

Palabras clave:

Dialectología. Geografía lingüística. Lingüística Histórica.

1. Introdução

Não se pode negar a importância dos estudos histórico-comparativos, que se desenvolveram no século XIX, não apenas porque marcam o advento da Linguística Histórica (Cf. Ilari, 1992; Faraco, 2005), mas, sobretudo, porque nos legaram bons resultados.

De fato, por volta da metade do século XIX, os estudos acerca das línguas originárias do latim – línguas românicas – se faziam sob uma orientação histórica, e por isso, eram estudos romanísticos da Linguística Histórica Românica, também denominada Filologia Românica ou simplesmente Linguística Histórica ou Diacrônica ou Comparativa. Sabe-se, também, que os estudos comparativos do final do século XIX, fundamentados por uma nova abordagem – sob uma hipótese genética – com os neogramáticos alemães, definiram os estudos de Linguística Histórica a partir daquela época.

Contudo, opositores às ideias daqueles neogramáticos, dispostos a negarem as leis fonéticas (relativas à lei do “menor esforço”²⁶ e/ou da “economia linguística”), que fundamentavam os seus estudos, buscavam novas perspectivas que pudessem dar conta do fenômeno das mudanças linguísticas. Daí, o surgimento de novas abordagens, como o método da geografia linguística, que se deu a partir da concepção que os neogramáticos tinham da mudança linguística, já que, a partir de sua hipótese genética, formulavam questões referentes à natureza da linguagem e destacavam as relações entre as línguas, que eram classificadas em famílias e consideradas como “organismos vivos”.

A geografia linguística não só deu bons resultados com também passou a caracterizar os estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias, especialmente com a Dialectologia.

A Geografia Linguística iniciou-se no período historicista com o fim de verificar a propalada regularidade das leis dos neogramáticos. Embora as primeiras experiências não fossem completamente bem sucedidas, serviram para verificar que havia outras influências favorecendo a mudança fonética além das causas admitidas: analogia e empréstimo. (Rodríguez, 1998, p. 6)

2. Breves esclarecimentos sobre a geografia linguística e a Dialectologia

O método da geografia linguística consiste, fundamentalmente, em observar a situação em que uma língua e seus fatos linguísticos se efetivam num dado momento em localidades ou em regiões previamente delimitadas pelo analista.

Diferente do método histórico-comparativo, que tem como objeto de estudo o texto escrito, em que o fato linguístico se encontra devidamente comprovado, o método da geografia linguística oferece uma visão geral da situação atual de uma dada língua viva – em atividade, em uso –, mostrando como as palavras se chocam entre si, migram, modificam-se, estabilizam-se, renascem ou desaparecem. Logo, o objeto de estudo desse método é propriamente a linguagem falada – a comunicação oral dos ha-

²⁶ A expressão “lei do menor esforço”, que foi cunhada modernamente por André Martinet (1955), se refere ao que Hermann Paul (1880) denominou de “passos infinitesimais”, por meio dos quais a mudança linguística se dá. Acerca da lei da economia linguística, a Linguística moderna explica que o princípio da economia sugere que a mudança linguística não torna a “nova” língua mais difícil de os usuários efetivarem.

bitantes da área escolhida pelo analista. Criam-se, por conseguinte, mapas de tais comunidades falantes, em que se delimitam normalmente os usos da língua em pauta.

Esse método, que é propriamente uma linguística espacial, considera especialmente todas as realizações do ser humano num dado espaço geográfico, relacionando aspectos da vida social e cultural do homem em seu ambiente natural. Contudo, não se deve confundi-lo com o “método neolinguístico ou espacial”, o qual é uma decorrência do método da geografia linguística e consiste, pois, em mostrar o modo do qual a história dos diferentes aspectos de uma dada língua deixa, no espaço, seus traços. Como a sua própria denominação sugere, é um novo (“neo-”) método espacial, em que se inclui o novo elemento: o modo, pelo qual a história dos diversos aspectos da língua se faz presente num dado espaço – a área a ser analisada.

De fato, atualmente a expressão consolidada “geografia linguística”, que muitos estudiosos a denominam como geolinguística ou geografia das línguas, constitui um método comparativo e dialetológico muito utilizado desde o século XX nos estudos linguísticos comparativos e, especialmente, nos estudos de línguas românicas, estabelecendo mapas de ocorrências de formas linguísticas de inúmeras e diferentes línguas e dialetos ou falares. Logo, a existência e atuação desse método se relacionam estreitamente com uma geografia, espaço em que vive o homem, usuário de uma dada língua.

Em síntese, trata-se de um método dialetológico e comparativo, que possibilita aos analistas o registro, em mapas, de inúmeras e variadas formas linguísticas (fônicas, lexicais ou gramaticais) de uma dada região. Este estudo epistemológico se relaciona, pois, com a geografia, empregando o instrumento cartográfico e, sobretudo, revelando aspectos das relações entre vida social e cultural do homem em seu *habitat*.

Sem desprezar a eficácia do método histórico-comparativo, que ainda hoje pode funcionar como um elemento complementar nos estudos dialetológicos, o surgimento do método da geografia linguística deu um novo perfil à Linguística Histórica e, em particular, à Linguística Românica (ou Filologia Românica).

Coseriu (1987b) procurou relacionar os estudos da geografia linguística com a Dialetologia:

O método dialetológico e comparativo [...] e que pressupõe o registro em mapas especiais de um número relativamente elevado de formas linguísti-

cas (fônicas, lexicais ou gramaticais) comprovadas mediante pesquisa direta e unitária numa rede de pontos de determinado território, ou que, pelo menos, tem em conta a distribuição das formas no espaço geográfico correspondente à língua, às línguas, aos dialetos ou aos falares estudados. (Coseriu, 1987b, p. 79)

Quanto à Dialetoлогия (ou Dialectologia), pode-se dizer que tais estudos inauguraram uma nova era para a Linguística Românica, porquanto foram fundamentais as contribuições, que provieram principalmente da Itália, dos linguistas Francesco Cherubini (1789–1851), Pietro Monti (1794–1856), Giovanni Spano (1803–1878), Gabriele Rosa (1812–1897), Antonio Tiraboschi (1838–1883), Bernardino Biondelli (1804–1886) e, especialmente, Graziadio Isaia Ascoli (1829–1907), que, com seus ensaios sobre os falares ladinos (do Alto-Adige), proporcionou um verdadeiro exemplo de tratamento histórico-geográfico e exame dialetal lógico de um domínio neolatino em 1873 e, alguns anos depois, em 1882, dos dialetos da Itália.

Segundo Faraco (2005):

Entende-se por dialetoлогия o estudo de uma língua na perspectiva de sua variabilidade no espaço geográfico. O termo deriva de *dialeto*, que é a designação tradicional em linguística das variedades de uma língua correlacionadas com a dimensão geográfica, a chamada variação diatópica, numa terminologia técnica mais recente. (Faraco, 2005, p. 178)

Com essa definição de “Dialetoлогия”, o autor afirma se tratar de uma derivação do termo “dialeto”, que “é a designação tradicional em Linguística das variedades de uma língua correlacionadas com a dimensão geográfica, a denominada variação diatópica, numa terminologia técnica mais recente”.

3. A geografia linguística: sua origem e seus fundadores

Vimos, no item anterior, que os estudos comparativos do final do século XIX, fundamentados por uma nova abordagem com os neogramáticos alemães, definiram os estudos de Linguística Histórica a partir daquela época. Vimos também que ainda no final do século XIX já surgia uma nova abordagem – a geografia linguística –, que se deu a partir da concepção dos neogramáticos e que não só deu bons resultados com também passou a caracterizar os estudos linguístico-históricos do século XX até os nossos dias.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Em Ilari (1992, p. 25-35), e em Faraco (2005, p. 178-88), verifica-se que, no início do século XX, desenvolveram-se os estudos de Dialeto-logia, que se faziam sob uma orientação de geografia linguística, que, segundo Ilari (1992), são orientações para o estudo com os dialetos neolatinos.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, várias tendências reagem contra o método histórico-comparativo e contra a maneira como ele levava a representar a formação das línguas românicas: algumas dessas orientações “novas” resultam de uma reflexão filosófica ou teórica sobre linguagem, como é o caso do chamado “idealismo linguístico” ou da escola linguística de Saussure; outras surgem no próprio campo de estudo das línguas românicas, como resultado de um contacto mais direto com os dialetos neolatinos. Estão neste último caso as orientações que se costuma reunir sob o título genérico de “geografia linguística”. (Ilari, 1992, p. 25)

Portanto, trata-se de um método com o qual se pode observar a situação de uso de uma dada língua num determinado momento em regiões previamente delimitadas pelo analista. Logo, o objeto de estudo do método da geografia linguística não é o texto escrito especificamente, mas, sim, a própria língua em uso. Ou seja, o objeto de estudo desse método é propriamente a linguagem falada. Com a prática do método da geografia linguística, os analistas elaboram mapas das comunidades linguísticas, em que se registram diversos elementos contextuais nos usos da língua que analisam.

Graziadio Isaia Ascoli (1829–1907), um linguista e glotólogo italiano autodidata, foi o pioneiro no uso do método da geografia linguística em seus estudos sobre os dialetos da antiga Récia – *Saggi Ladini (Ensaio sobre ladinos)* –, sob a perspectiva histórico-geográfica. Dedicou-se ao estudo das línguas indo-europeias e neolatinas e, especialmente, dos dialetos italianos (ou línguas da Itália).

Sabe-se que, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, variadas tendências insurgiram contra o método histórico-comparativo e sua abordagem em relação à formação das línguas europeias. Algumas dessas orientações, como o chamado “idealismo linguístico” ou da escola linguística saussuriana, fizeram-se a partir de uma reflexão filosófica ou teórica sobre linguagem. Também surgiram orientações desse tipo nos estudos das línguas românicas, como as investigações sobre os dialetos galo-românicos, feitas por Jules Gilliéron (1854–1926).

Gilliéron, que criou primeiramente seu *Petit Atlas phonétique du Valais roman* com 30 mapas (1880) e, mais tarde, seu *projet de Atlas*

linguistique de la France (ALF), que inspirou a criação de um atlas linguísticos para regiões do território românico, praticamente definiu as características científicas do método da geografia linguística.

Coseriu (1987a) observa que

A geolinguística é um campo interdisciplinar compartilhado pela linguística e a geografia. É também conhecida com os nomes de geografia linguística e geografia das línguas. A geolinguística ocupa-se de estudar as línguas no seu contexto geográfico. (Coseriu, 1987a, p. 79)

Como se pode depreender da citação acima, a geografia linguística não constitui, em si, uma nova Linguística em substituição àquela que seria uma velha linguística – a Linguística Histórica. Trata-se de um método novo – uma abordagem – dentro da Linguística, como assevera Coseriu (Cf. 1987b, p. 113); é um método que coexiste com outros, aproveitando, inclusive, aspectos do método comparativo em sua abordagem.

Coseriu (1987b, p. 84) informa que a geografia linguística compreende três etapas principais: 1) o trabalho de coleta do material; 2) o registro do material colecionado em mapas que constituem os atlas; e 3) o estudo e a interpretação do material proporcionado pelos mapas. Depreende-se, portanto, que essa técnica é de natureza geográfica, embora sejam glotológicas²⁷ (e, por conseguinte, linguísticas) os seus fundamentos e seus fins.

Tais mapas linguísticos possibilitam as observações de caráter geral sobre a língua em funcionamento, revelando a relação entre a história linguística e os fatores geográficos ou geopolíticos, além de facilitar a comprovação de que as inovações nas línguas se originam em determinados centros e se limitam a certos espaços geográficos ou sociais, já que há casos circunscritos a uma minúscula comunidade linguística. Em virtude disto, a geografia linguística, que se aplica normalmente à Dialeto-logia, também tem sido denominada “linguística espacial”. Exatamente porque objetiva evidenciar fatos em um determinado espaço, a técnica desta geografia linguística tem natureza geográfica, como assevera Coseriu (1987b):

²⁷ Referente à Glotologia, que, grosso modo, faz sinonímia com “Linguística” como ressalta Câmara Jr. (1985a, p. 159): “São pouco usuais os termos equivalentes de Glótica e Glotologia, cuja raiz é o termo grego para ‘língua’. Por outro lado, não são termos equivalentes a gramática (v.) em qualquer de suas acepções, e a filologia (v.), que pressupõe uma língua culta e uma língua escrita.”.

A técnica desta geografia linguística é de índole geográfica (pois se trata de comprovar fatos no espaço), e da mesma índole são os instrumentos que ela torna efetivos e que oferece para posteriores pesquisas (os atlas linguísticos). (Coseriu, 1987b, p. 84)

Contudo, apesar de a técnica e os instrumentos da geografia linguística serem de índole geográfica ou espacial, os seus fins e fundamentos são inegavelmente linguísticos – ou glotológicos, como afirma Coseriu (1987b, p. 84). Em virtude desse aspecto fundamental da geografia linguística, muitos estudiosos vêm insistindo em denominar o referido método como “linguística geográfica”, por considerarem inadequado o já consagrado termo “geografia linguística”. De fato, devem-se valorizar, sobretudo, “as relações entre o ambiente geográfico e a difusão espacial dos fatos linguísticos” (Coseriu, 1987b, p. 79) e não, as relações diretas entre um espaço geográfico e a linguagem de seus usuários.

Embora Hugo Schuchardt (1870) já abordasse em seus estudos a mudança linguística sob a perspectiva das relações entre as línguas e a realidade social e histórica das comunidades linguísticas, considera-se o fundador da geografia linguística o estudioso suíço Jules Gilliéron. Na verdade, também outros linguistas como Leibniz, Johannes Schmidt prenunciaram o método geográfico ao tentarem realizar estudos nesse campo antes de Gilliéron, que fez seus estudos no terreno da Dialetologia, em que o método se destacou realmente. Foi com Gilliéron que o método da geografia linguística, voltando-se contra as propostas da escola neogramática, impôs-se com os estudos e as investigações diretos das “línguas vivas”, como pregavam os neogramáticos. Se bem que o neogramático alemão Georg Wenker (1852–1911) já tinha tentado, no final do século XIX, estabelecer os limites dialetais da fala alemã.

Logo, com os registros e mapeamentos da geografia linguística, passou a ser possível se comprovar a distribuição de um fenômeno em relação a outro com a descrição da área de uma inovação e do seu centro de irradiação em uma comparação linguística. Ou seja, os estudos feitos sob a égide da geografia linguística, sobretudo, contribuíram para mostrar de forma evidente ou epistemológica que cada mudança linguística parte, grosso modo, de um indivíduo falante e se difunde por razões sociais e culturais fundamentalmente.

Tem-se, assim, um novo conceito de “língua” com o advento da geografia linguística, pois a língua deixou de ser vista como um organismo vivo, autônomo e independente do falante; a língua passa a ser vista “como ‘sistema de isoglossas’, que se estabelece com base no falar

concreto e, historicamente, como unidade e continuidade duma tradição linguística numa comunidade” (Coseriu, 1987b, p. 111).

Quanto à mudança linguística, Coseriu (1957) apresenta-se revolucionário acerca do seu conceito com uma proposta que parece negar todo o conhecimento que se estruturou até então:

Certamente, o que se torna diferente através da mudança é a própria linguagem específica como um produto histórico, como um conjunto de tradições; e neste sentido podemos falar de “mudança linguística”, ou seja, de mudança em uma linguagem ou em linguagens. Mas propriamente falando isso não significa que uma linguagem como um produto objetivo (*ergon*) muda: significa que uma linguagem é produzida. Na perspectiva correta, as linguagens não estão mudando continuamente: elas estão continuamente sendo produzidas, sendo feitas.²⁸ (COSERIU, 1983b, p. 55) (tradução livre)

Praticamente, o autor nega a existência (ou ocorrência) do fenômeno que tem sido denominado “mudança linguística” com esse seu artigo “Linguistic change does not exist” em que conclui que não ocorre propriamente uma “mudança” numa língua; dá-se, pois, a construção histórica das línguas.

A mudança linguística é, se alguém vê a linguagem como *ἐνέργεια*, um fenômeno linguístico primário, ou seja, não é “mudança”, mas sim a construção histórica das línguas. Essa construção ocorre em grande parte por meio da aplicação de procedimentos de produção dados na própria língua.²⁹ (Coseriu, 1983b, p. 63) (tradução livre)

3.1. Noções de Dialektologia e Onomasiologia

Vimos, no item anterior, que os estudos comparativos do final do século XIX se desenvolveram sob a perspectiva da geografia linguística e que a preocupação dos linguistas(-filólogos) dessa época era a de abordar a mudança linguística das línguas em uso. Nessa abordagem, que se mos-

²⁸ “Certainly, what becomes different through change is the specific language itself as a historical product, as a set of traditions; and in this sense we can speak of “linguistic change” i.e. of change in a language or in languages. But properly speaking this does not mean that a language as an objective product (*ergon*) changes: it means that a language is produced. In the right perspective, languages are not continually changing: they are continually being produced, being done.”.

²⁹ “Linguistic change is, if one views language as *ἐνέργεια*, a primary linguistic phenomenon, that is, it is not “change”, rather the historical construction of languages. This construction takes place largely through the application of procedures of production given in the language itself”.

trava diferente da dos neogramáticos, cuja fundamentação se apoiava em “leis fonéticas”, os estudiosos dessa corrente geolinguística se apoiavam na perspectiva das relações entre as línguas e a realidade social e histórica das comunidades que as tinham como meio de comunicação especialmente oral.

Tal noção revolucionária e contrária à dos seus contemporâneos colegas neogramáticos já mediava as pesquisas de Hugo Schuchardt, um dos mentores do método de *Wörter und Sachen*, o qual se aprofunda na ideia sugerida pelo método da geografia linguística, que tinha como escopo o estabelecimento da etimologia e da biografia das palavras, legitimando os estudos semântico-linguísticos de uma dada língua em atividade, o que nos remete ao estudo de Dialetoлогия e Onomasiologia. Vimos também que, mais tarde, as pesquisas com o método da geografia linguística se desenvolveram com Jules Gilliéron, que fez seus estudos no terreno da Dialetoлогия, elaborando os seus famosos mapas, a partir da combinação do método da geografia linguística com outros.

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento de tantas outras pesquisas dialetológicas, o método da geografia linguística foi sendo aprimorado, e, nos nossos dias, esse método, que também é conhecido como “método da geolinguística”, é especialmente utilizado na Dialetoлогия moderna – estudo científico das variações geográficas e sociolinguísticas de uma dada língua (dialetos linguísticos), logo, um campo da Sociolinguística –, cujos estudos se baseiam na distribuição geográfica e em outros elementos associados de seu escopo.

Câmara Jr. (1985b, p. 94) apresenta a seguinte definição de Dialetoлогия: “Estudo do arrolamento, sistematização e interpretação dos traços linguísticos dos dialetos”. Já Borba (1976, p. 31) apresenta uma concepção mais voltada para o aspecto espacial das pesquisas dialetológicas em si, definindo a Dialetoлогия como “o estudo dos sistemas linguísticos em suas variações geográficas ou sociais”.

Dubois (1994) é ainda mais específico ao se referir à atividade da Dialetoлогия:

O termo dialetologia, tomado, às vezes, como simples sinônimo de geografia linguística, designa a disciplina que visa descrever comparativamente os diferentes sistemas ou dialetos em que uma língua se diversifica no espaço, e de estabelecer-lhes os limites. O termo se emprega também para a descrição de falas tomadas isoladamente, sem referência às falas

vizinhas ou da mesma família.³⁰ (Dubois *et al.*, 1994, p. 144) (tradução livre)

Cardoso (2010, p. 45), corroborando essa concepção de Dialeto-
logia, afirma que ela tem, por objetivo, “estabelecer relações entre moda-
lidades de uso de uma língua ou de várias línguas, seja pela identificação
dos mesmos fatos, seja pelo confronto presença/ausência de fenômenos
considerados em diferentes áreas” (Cardoso, 2010, p. 45). Portanto, é
uma unanimidade o fato de a Dialeto-
logia se ocupar das variações lin-
guísticas que se verificam num determinado espaço geográfico, em que
se efetivam os dialetos que caracterizam as variantes de uma língua. Seu
objeto de estudo é, pois, os falares regionais de espaços geográficos, em
que se encontram circunscritos, caracterizados por suas particularidades
linguísticas.

Nesse caso, a Dialeto-
logia configura-se como o ramo da Linguís-
tica, cujo escopo é a identificação de diferenças dialetais de usuários de
uma mesma língua, que se limitam em isoglossas³¹. Contudo, tais iso-
glossas determinadas pelo analista são sempre relativas, posto que os es-
paços para a variação linguística não compõem fronteiras rígidas. Logo,
as linhas isoglóssicas³², que são um elemento do método da Dialeto-
logia, dos mapas elaborados pelos geolinguistas são convencionais, motivadas
por elucubrações do próprio analista, mas que podem ser empiricamente
comprovadas.

Não se pode negar que a Dialeto-
logia contribuiu, sobremaneira,
para os estudos linguísticos como um todo e particularmente para o estu-
do da história das línguas. Com o desenvolvimento das pesquisas dialeto-
lógicas, comprovou-se que não há dialetos homogêneos e que compõem
isoglossas pouco precisas, pois entrecruzam as influências entre eles.

Pode-se dizer que o tradicional objetivo da Dialeto-
logia é definir e
estabelecer áreas geográficas de falas de uma língua, ou seja, todas as va-

³⁰ “Le terme de dialectologie, pris parfois comme simple synonyme de géographie linguis-
tique, désigne la discipline qui s’est donné pour tâche de décrire comparativement les
différents systèmes ou dialectes dans lesquels une langue se diversifie dans l’espace et
d’établir leurs limites. Le mot s’emploie aussi pour la description de parlers pris
isolément, sans référence aux parlers voisins ou de même famille.”.

³¹ Isoglossa é o limite geográfico de certa característica linguística. Ou seja, é uma linha
convencional que limita geograficamente determinada variante de uma dada língua.

³² Segundo Câmara Jr. (1985a, p. 160), “dá-se este nome (linha isoglóssica) a uma linha
convencional que se traça no mapa de um território linguístico para aí assinalar os pontos
onde vigora um dado traço linguístico, [...]”.

riedades de uma dada língua (comumente chamadas de dialetos) e não apenas uma variedade regional. O estudo da dialetologia permite definir os campos, as modalidades e o impacto das variações de uma dada língua. Logo, os estudos dialetológicos devem concentrar-se essencialmente nas variações linguísticas tanto as de natureza social quanto as de natureza espacial, podendo fornecer informações acerca de suas motivações históricas, políticas ou culturais. Tais estudos, fundamentalmente, possibilita a análise de convergências e divergências entre dialetos.

Quanto à práxis da Dialetologia, pode-se dizer que recorre à metodologia própria, que compõe uma série de atividades complexas. Bazenga (2017) esclarece o seguinte:

Para além da escolha da área geográfica, torna-se necessário: (i) definir os pontos de inquérito, o seu número e distribuição espacial, por forma a constituir uma rede de inquéritos, baseado em critérios históricos, geográficos e linguísticos; (ii) elaborar os questionários linguísticos, de modo que os dados linguísticos possam ser geograficamente comparados; (iii) a sua aplicação, através da seleção do número e tipo de informante, que, do ponto de vista da “autenticidade”, deverá obedecer às seguintes características: ter nascido no local, que lá tenha permanecido, ou que tenha mantido poucos contactos com falantes de outras localidades, de preferência rural, idoso e não alfabetizado; (iv) após a recolha e o tratamento dos dados (audição e transcrição) e antes da sua publicação (monografia dialetal e atlas dialetais), elabora-se a cartografagem, ou a inclusão de informação linguística (variantes linguísticas predominantes) num mapa geográfico, também designado de Geografia Linguística ou Geolinguística. (Bazenga, 2017, p. 6)

Decerto, é o tipo de dados a serem coletados que determina, propriamente, o questionário a ser utilizado na pesquisa de campo; pode, portanto, ser fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático, prosódico, pragmático-discursivo e até mesmo metalinguístico. Silva Neto (1957, p. 30) assevera que a aplicação do questionário é uma “tarefa que precisa ser ‘verificada’ e ‘testada’, experimentada em recolhas de dados preliminares, a fim de se lhe corrigirem defeitos e sanarem as lacunas”.

Normalmente, após a aplicação do questionário, pode ser necessária a sua reelaboração, para que se possa garantir o rigor científico da pesquisa dialetológica.

Silva Neto (1957) enumera as seguintes condições necessárias para se arrolarem dados convenientes:

a) ter bom ouvido e gosto pela linguagem popular; b) conhecer bem a região e a língua, sobretudo se se tratar de um estrangeiro; c) ter tato e simpatia pessoal, para merecer a confiança e a boa vontade dos informantes

que, em caso contrário, podem não responder ou, o que é bem possível, e pior, responder propositalmente errado; d) conhecer bem o questionário que se vai aplicar. (Silva Neto, 1957, p. 31)

Como as pesquisas dialetológicas se definem pelo próprio pesquisador, que a planeja para reunir dados de seu interesse, os aspectos de natureza onomasiológica podem mediar a sua pesquisa de campo. Nesse sentido, pode haver uma relação mais assídua entre a Dialetologia e a Onomasiologia, que constitui um estudo da significação, que parte das noções ou conceitos de um ser (conceitual, animal, vegetal etc.) para determinar as formas linguísticas com que fazem correspondência, e, por conseguinte, se relaciona muito mais à Lexicologia³³. Segundo o renomado linguista italiano Vittorio Bertoldi (1935),

Por onomasiologia entende-se um aspecto particular da investigação linguística que, partindo de uma determinada ideia, examina as várias maneiras com as quais essa encontrou expressão na palavra. Uma vez que estuda fatos de vocabulário comparando-os entre si em ordem cronológica e geográfica, a onomasiologia (de ὀνομασία “nomeação”) também foi chamada de lexicologia comparativa e era, portanto, semelhante em seus objetivos e procedimentos à semasiologia (de σημασία “significação”), isso é, a busca dos significados. Os dois aspectos se complementam e, portanto, se destacam um do outro.³⁴ (Bertoldi, 1935) (tradução livre)

4. *Considerações conclusivas*

Como é possível observar, a Linguística tradicional já se fazia sentir no final do século XIX, em que predominava a abordagem de natureza diacrônica sobre a linguagem, primeiramente com Hugo Schuchardt (1870), que, contrariando os neogramáticos, já abordava em seus estudos os aspectos da mudança linguística sob uma perspectiva de natureza sociolinguística; depois, com Jules Gilliéron (1910), que também contrariava as propostas dos neogramáticos com seus estudos também sob uma perspectiva sociolinguística; e em 1910–1916, Saussure, no estabeleci-

³³ Termo usado por alguns gramáticos para designar o estudo dos vocábulos, tanto em sua flexão (v.) (*Morfologia, stricto sensu*), quanto nos processos para a sua derivação (v.) e composição (v.). (Câmara JR., 1985a, p. 157)

³⁴ “Per *onomasiologia* s’intende un aspetto particolare dell’indagine linguistica che, movendo da una determinata idea, esamina i varî modi con chi essa ha trovato espressione nella parola. In quanto studia fatti di vocabolario comparandoli fra di loro nell’ordine cronologico e geografico, l’*onomasiologia* (da ὀνομασία “denominazione”) fu detta pure *lessicologia comparata* e venne quindi avvicinata nei fini e nei procedimenti alla *semasiologia* (da σημασία “significazione”), la ricerca, cioè, dei significati. I due aspetti si completano e si lueggiano dunque l’un l’altro.”.

mento de suas célebres dicotomias e das tarefas da Linguística e sua relação com a Filologia.

E em meio a atmosfera daquela Linguística Histórica do final do século XIX e início do século XX, em que se efetivavam estudos sob a perspectiva comparativo-diacrônica com o uso do método histórico-comparativo, surgem novas abordagens. Decerto, tais abordagens como o método da geografia linguística eram exigidas pelos estudiosos insatisfeitos com as abordagens dos estudiosos da época – os neogramáticos alemães – e os resultados de seus estudos, os quais não davam conta propriamente do fenômeno das mudanças linguísticas.

O método da geografia linguística, que se mostrou eficaz para os estudos dialetológicos daquela época, passou a ser o preferido pelos novos pesquisadores da linguagem. Com esse método, os analistas procuraram observar as situações em que uma dada língua e seus fatos linguísticos se efetivam num dado momento e em localidades ou em regiões específicas. Também se observam muitos outros elementos extralinguísticos, que juntos aos dados linguísticos compõem mapas das comunidades falantes em questão.

Daí, ser esse método propriamente uma linguística espacial, já que considera especialmente todas as realizações do indivíduo falante num dado espaço geográfico, relacionando aspectos de sua vida social e cultural. Eis o porquê de a geografia linguística ser o método que vem sendo usado nos estudos linguístico-históricos desde o início do século XX até os nossos dias, mormente quando a pesquisa se insere na Dialetologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. v. I, História Externa das Línguas Românicas. São Paulo: Edusp, 2001.

BERTOLDI, Vittorio. *Onomasiologia*. In: *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti*. Roma: Treccani, 1935. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/onomasiologia_%28Enciclopedia-Italiana%29/.

BORBA, Francisco da Silva. *Pequeno vocabulário de linguística moderna*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Nacional, 1976.

BOTELHO, José Mario. Estudos romanísticos sobre a linguagem no século XIX e o surgimento da Linguística Histórica. *Revista Philologus*, v. 27, n. 81 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021a. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/955/1023>.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*: referente à língua portuguesa, 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985a.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985b.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

COSERIU, Eugenio. A Geografia Linguística. In: _____. *O homem e sua linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1997. (Coleção linguagem)

_____. Teoria da linguagem e linguística geral. Trad. de Agostinho Dias Carneiro. 2. ed., Rio de Janeiro: Presença, 1987a. Título original: Teoría del Lenguaje y Lingüística General, 1969.

_____. *O homem e sua linguagem*. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987b. Título original: *El hombre y su lenguaje*, 1921.

_____. Linguistic change does not exist. *Linguistica nuova ed antica, rivista di linguistica classica medioevale e moderna*, Anno I, p. 51-63, Galatina-It: Congedo Editore, 1983. Disponível em: https://coseriu.ch/wp-content/uploads/publications_coseriu/coseriu209.pdf.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Lorousse, 1994. Disponível em: <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/page/n529/mode/2up>.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica*. São Paulo: Parábola. 2008.

RODRÍGUEZ, Alfredo Macieira. Breve histórico da geografia linguística. *Revista Philologus*, Ano 10, n. 4, p. 1-8. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 1998. Disponível em: www.filologia.org.br/revista/10/04.pdf.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA NETO, Serafim da. *Manual de Filologia Portuguesa: história, problemas, métodos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença/MEC, 1988.

_____. *Guia para estudos dialectológicos*. 2. ed. Belém: Conselho Nacional de Pesquisa; Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, 1957.

**A DOR DO SILENCIAMENTO DE INDIVÍDUOS SURDOS:
UMA LEITURA DE UMA POESIA VISUAL
VERNÁCULA DE RENATA FREITAS**

Danielle Reis Araújo (INES)
dannyreisaraujo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe uma leitura do poema-performance “A dor do silêncio”, de Renata Freitas, a partir da compreensão entre a dissociação dos conceitos de narrativa e narratividade (Ryan, 2021), como também de pressupostos que promovam o levantamento de uma análise estrutural da narrativa (Barthes, 1971). À medida que a artista em seu poema utiliza pantomima, classificadores e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para representar simbolicamente as experiências de opressão enfrentadas pelos surdos, será necessário recorrer a estudos que endossam questões a respeito da literatura em língua de sinais, como os de Ramos e Abrahão (2018). Através dos elementos expressivos criados pela poeta, a *performance* revela as profundas barreiras comunicativas e as experiências de exclusão que são comuns para os surdos em uma sociedade predominantemente orientada pela linguagem oral-auditiva. O estudo aprofunda-se na maneira como a obra de Renata Freitas desafia e subverte essas formas de opressão, proporcionando não apenas uma crítica artística, mas também uma reflexão profunda sobre identidade, linguagem e inclusão dentro do contexto contemporâneo da arte e literatura.

Palavras-chave:
Identidade. Opressão. Poema-performance.

ABSTRACT

This article proposes a reading of the performance-poem “A dor do silêncio” by Renata Freitas, based on the understanding between the dissociation of the concepts of narrative and narrativity (Ryan, 2021), as well as assumptions that promote the survey of an analysis structure of the narrative (Barthes, 1971). As the artist in her poem uses pantomime, classifiers and Brazilian Sign Language (Libras) to symbolically represent the experiences of oppression faced by deaf people, it will be necessary to resort to studies that endorse issues regarding literature in sign language, such as those of Ramos and Abrahão (2018). Through the expressive elements created by the poet, the performance reveals the deep communicative barriers and experiences of exclusion that are common for deaf people in a society predominantly oriented by oral-auditory language. The study delves into the way in which Renata Freitas’ work challenges and subverts these forms of oppression, providing not only artistic criticism, but also a deep reflection on identity, language and inclusion within the contemporary context of art and literature.

Keywords:
Identity. Oppression. Poem-performance.

Embora as comunidades surdas estejam ganhando cada vez mais espaço dentro da sociedade, as manifestações literárias e artísticas produzidas por esse grupo cultural ainda são consideradas como periféricas, uma vez que a visão patológica da surdez³⁵ ainda se faz presente em diversos contextos sociais (Cf. Ramos; Abrahão, 2018). Nesse sentido, compreendemos, ainda, que “a condição periférica da literatura surda vincula-se a sua condição de pertencimento a minorias linguísticas e culturais, falantes de línguas de sinais, de estrutura visual e motora, divorciadas da palavra escrita” (Ramos; Abrahão, 2018, p. 61).

Na literatura surda há uma comunicação indissociável entre corpo, língua e movimento, que se manifestam nas *performances* e “em modos de realizar o literário em jogos que hibridizam traços dramáticos, narrativos e líricos, bem como outros provenientes das linguagens artísticas da dança, das Artes Plásticas e do cinema” (Ramos; Abrahão, 2018, p. 62). Os poemas-performances integrantes do acervo cultural das comunidades surdas são a Poesia Visual Vernacular (VV), que é o recorte deste ensaio, assim como o Slam Surdo e a Poesia de A-Z.

Retomando Ramos e Abrahão (2018), sabemos que a poesia VV é uma expressão estética, performática e narrativa que surge das línguas de sinais, utilizando deliberadamente um número reduzido de sinais padronizados ou, em alguns casos, nenhum. Visa articular esses poucos sinais com a percepção de classificadores³⁶. Caracteriza-se por criar processos narrativos tridimensionais, utilizando técnicas e elementos da linguagem cinematográfica. Também se funde com poesia, teatro, mímica e dança, incorporando esses componentes em sua estrutura (Cf. Ramos; Abrahão, 2018).

Neste ensaio analisaremos a poesia VV, intitulada “A dor do silêncio”³⁷, de Renata Freitas, uma poeta surda que assim como outros sur-

³⁵ Conceção adotada em vista da consideração de que a surdez é uma doença e não uma diferença linguística e cultural. Esta visão capacitista foi disseminada principalmente durante o período Oralista que foi um período histórico que suprimiu os direitos dos surdos e o direito à comunicação por meio das línguas de sinais, o que gerou diversos atrasos e opressão ao público surdo.

³⁶ Em língua de sinais, os classificadores são sinais especiais que representam categorias de objetos, pessoas, lugares, ou conceitos em geral. Eles são utilizados para descrever características físicas, movimentos, formas, tamanhos e posições, entre outros atributos, de maneira mais detalhada e específica do que apenas com sinais isolados.

³⁷ Este poema-performance está disponível no *YouTube*, um canal de disseminação que facilita significativamente a propagação e a recepção de obras literárias surdas. Os meios

dos, cresceu estudando em escolas ouvintes, aprendendo a oralização para poder se comunicar. Sobre esse período de opressão/exclusão a artista relata em uma entrevista que

Na infância é muito fácil brincar entre crianças, mas na adolescência a gente sente esse impacto porque as meninas conversavam em português sobre futuro e paqueras, nesse momento eu comecei a sofrer os impactos de não conseguir compreender o que elas diziam e não conseguir interagir com elas. (Aquino, 2024, [n.p.])

Ainda sobre essa barreira comunicativa a artista diz que em ocasiões, onde sua família ou amigos estão reunidos eles se comunicam em português, o que a faz se sentir excluída, como se não existisse naquele espaço. Em “A dor do silêncio” Freitas irá retratar com afetividade questões que perpassam sua existência e a de pessoas surdas semelhantes a ela. Assim, ela aborda questões de violência e opressão sofridas pela comunidade surda e, por fim, deixa como lição que somente a língua de sinais é capaz de oferecer uma comunicação digna aos surdos.

Ademais, a poesia escolhida para este ensaio oferece um alto grau de narratividade, tendo em vista que se trata de uma *performance* com caráter pantomímico que apresenta várias marcas de teatralidade, incluindo gestos expressivos, uso dinâmico do espaço, manipulação dos ritmos. Além disso, a composição integra elementos visuais e auditivos, promovendo uma experiência imersiva que transcende a mera leitura, contribuindo para o seu caráter intermediático.

Esta poesia incorpora um processo de núcleos sequenciais narrativos/núcleos acionais, conforme delineado por Barthes (1971). Cada elemento indicial presente na poesia, abrangendo ações e informantes, é meticulosamente articulado; as mãos, por exemplo, indicam personagens e conduzem a trama. Além disso, a poesia apresenta um personagem principal, personificado pela poeta Renata Freitas, com o qual as mãos interagem, enriquecendo a narrativa e proporcionando uma experiência mais envolvente e dinâmica.

Marie-Laure Ryan (2021) argumenta que a narrativa tradicionalmente envolve apenas a linguagem verbal, seja oral ou escrita, enquanto outros modos de expressão são classificados como narratividade. No entanto, podemos expandir essa compreensão ao reconhecer que produções

on-line proporcionam uma divulgação mais ampla e acessível, ampliando o alcance e a visibilidade dessas produções.

literárias em línguas de sinais, apesar de serem visuais, também podem ser consideradas narrativas.

Essas produções apresentam um conjunto complexo e estruturado de sinais que correspondem às palavras nas línguas orais, oferecendo uma forma completa de comunicação e narrativa visual que é equivalente à linguagem oral. Embora a *performance* de Renata Freitas destaque-se principalmente por seu caráter pantomímico, também inclui elementos de classificadores e sinalização ao final, o que demonstra que, apesar da ênfase na narratividade visual, podemos considerar essa poesia visual como uma forma de narrativa.

Na poesia, os núcleos acionais desempenham um papel fundamental na progressão da história, orientando a direção da narrativa construída pela autora (Cf. Barthes, 1971). Esses núcleos são essenciais para a compreensão do texto visual, pois constituem os eventos e ações chave que definem o desenvolvimento da trama. Sem esses elementos estruturantes, a poesia VV perderia coerência e profundidade, dificultando a compreensão do enredo e das intenções da autora. Assim, os núcleos acionais não apenas impulsionam a *performance*, mas também garantem que a história mantenha sua integridade e significado.

A proposta deste ensaio é justamente explorar a construção de significados através da gestualidade, conforme descrito por Barthes (1971), para desenvolver um processo de núcleos acionais. Sabemos que cada núcleo acional é composto por um conjunto específico de gestos que são atribuídos significados, formando uma estrutura narrativa visual que conduz o desenvolvimento da história. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão da narrativa através de elementos não verbais, mas também evidencia como a linguagem gestual pode ser fundamental na construção e na transmissão de significados complexos e emocionais.

Além disso, as catalises complementam os núcleos acionais, fornecendo detalhes adicionais e enriquecendo a poesia. As catalises, embora não sejam essenciais para a progressão da trama principal, desempenham um papel importante ao adicionar nuances e complexidade à *performance*. Elas contribuem para a ambientação, o desenvolvimento de personagens secundários (as mãos laterais que interagem com a personagem principal) e a criação de uma atmosfera mais rica e detalhada. Juntas, as catalises e os núcleos acionais formam uma estrutura para a narrativa de modo coeso, onde cada elemento tem sua função específica, garantindo uma experiência de leitura visual mais completa e envolvente.

Nesse contexto, procuramos atribuir significados específicos a cada gesto, formando conjuntos nucleares que correspondem aos diferentes momentos ou elementos essenciais da narrativa visual. Esses gestos não apenas retratam ações físicas, mas também carregam significados simbólicos e emocionais que enriquecem a compreensão e a profundidade da narrativa. Dessa forma, a análise dos núcleos acionais por meio da linguagem gestual evidencia a importância dos gestos na estruturação e na transmissão da narrativa, proporcionando uma abordagem única e expressiva à arte da *performance*.

Percebemos de acordo com o decorrer da narrativa que os gestos determinam um jogo de sentido, uma vez que exhibe em sequência todo o progresso disposto pela autora que inicia sua produção a partir de práticas oralistas e capacitistas até o período atual do bilinguismo, após a virada epistemológica³⁸. Os gestos são atribuídos a esses sentidos porque eles são cuidadosamente construídos para representar conceitos específicos dentro do contexto da *performance*.

Cada gesto é planejado e executado, a partir da perspectiva da autora, de forma a transmitir não apenas um significado literal, mas também uma carga emocional e simbólica que ressoa com a temática abordada. Por exemplo, gestos que mimetizam procedimentos médicos ou o processo de oralização através da fala forçada são escolhidos para evocar experiências vividas por pessoas surdas, oferecendo uma representação visual e sensorialmente impactante desses temas que alcançam o destinatário.

O significado atribuído a cada gesto baseia-se na sua contextualização dentro da poesia visual e no conhecimento compartilhado entre o público e a artista. Através de convenções estabelecidas e da manipulação consciente da linguagem gestual, Renata Freitas utiliza esses gestos e sinais para criar uma narrativa visual que não apenas comunica fatos, mas também provoca reflexões sobre temas como identidade, comunicação e experiências sensoriais.

Compreendemos, nessa perspectiva, que os gestos e sinais reproduzidos refletem não apenas uma representação física, mas também uma exploração emocional e cultural dessas experiências. Ao utilizar classificadores que evocam esses contextos específicos, a *performance* de Renata Freitas não apenas documenta visualmente essas experiências, mas

³⁸ Mudança da concepção patológica da surdez para a compreensão das comunidades surdas a partir de sua diferença linguística.

também as interpreta e as transmite de uma maneira que ressoa profundamente com o público, oferecendo uma narrativa multifacetada que transcende as limitações da linguagem puramente verbal.

Assim, “A dor do silêncio” (2020) apresenta uma narrativa predominantemente pantomímica, com um sujeito feminino centralizado na cena, acompanhado posteriormente por dois braços que surgem nos cantos direito e esquerdo, encenando uma história. Logo no início, em uma imagem em preto e branco, emerge a figura feminina personificada pela autora Renata Freitas, assumindo o papel de protagonista (figura 1). Como tal, ela se torna o ponto focal da obra, em torno do qual se desenvolvem os eventos principais, e é nela que o público ou leitor investe emocionalmente. A personagem enfrenta desafios, realizações ou transformações ao longo da narrativa, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento e desfecho da história.

Figura 1: Protagonista da narrativa.



Fonte: *YouTube*.

Em seguida, as mãos laterais, que podem ser interpretadas como personagens secundários, surgem na cena puxando as orelhas da protagonista de maneira violenta, simbolizando um obstáculo associado ao sentido auditivo (figura 2) – a compreensão de que a protagonista é surda. Este gesto violento e invasivo não só representa o choque inicial da protagonista com o preconceito e a discriminação, mas também destaca a brutalidade com que as barreiras comunicativas são muitas vezes impostas às pessoas surdas. A cena capta a intrusão física e emocional que os surdos frequentemente enfrentam, sublinhando a intensidade da opressão experimentada.

Este é o primeiro contato entre a personagem principal e os demais “personagens”, que também são considerados como informantes, conforme descrito por Barthes (1971). Os informantes, nesse contexto, são elementos narrativos que fornecem informações essenciais sobre a trama e os personagens, enriquecendo a narrativa com detalhes queaju-

dam a construir o enredo. As mãos, portanto, não são apenas apêndices que executam ações, mas personagens com papel ativo na progressão da história, influenciando diretamente a experiência da protagonista e a percepção do público.

Essa interação inicial configura um cenário de conflito e tensão, estabelecendo as mãos como antagonistas que desafiam a protagonista a enfrentar e resistir à opressão. A violência simbólica da cena reflete a pressão constante sobre os surdos para se conformarem às normas da comunicação oral, muitas vezes à custa de sua própria identidade e conforto. Ao destacar essa dinâmica, a *performance* de Renata Freitas ilumina a luta cotidiana das pessoas surdas para serem compreendidas e aceitas em uma sociedade que privilegia a comunicação auditiva.

Além de sua função narrativa, essa cena serve para sensibilizar o público sobre a realidade das experiências surdas, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e culturais que marginalizam e silenciam as vozes visuais. A escolha de representar essa violência através de um gesto tão visceral e imediatamente compreensível sublinha a eficácia da linguagem visual-espacial em transmitir emoções e significados complexos.

Figura 2: Primeira interação entre a protagonista e os demais informantes.



Fonte: *YouTube*.

Na sequência, as mãos iniciam um diálogo entre si por meio de gestos que simulam o movimento de bocas abrindo e fechando, utilizando uma linguagem que a protagonista não consegue compreender completamente, fazendo uma associação com a língua oral-auditiva – a modalidade majoritária socialmente. Este momento ilustra vividamente a barreira comunicativa entre surdos e ouvintes, destacando as dificuldades enfrentadas pelos surdos em acessar as línguas orais. Enquanto isso, a protagonista permanece como uma observadora silenciosa e reflexiva nessa interação, destacando-se como testemunha da dinâmica complexa e

frequentemente mal compreendida da comunicação entre os ouvintes, mostrando as marcas de opressão sofridas por sujeitos surdos (figura 3).

A escolha de representar a comunicação oral-auditiva com gestos de bocas movendo-se sem som sublinha a arbitrariedade e a opacidade dessa forma de comunicação para aqueles que não possuem acesso auditivo. A ausência de som verbal acentua a desconexão entre a forma e o conteúdo, enfatizando como a língua oral-auditiva pode ser incompreensível e excludente para os surdos.

Enquanto a protagonista observa esse diálogo inacessível, sua posição como observadora silenciosa destaca a marginalização dos surdos e a necessidade de empatia e compreensão das suas experiências. Dessa forma, a presença da protagonista como testemunha da incompreensão e exclusão comunicativa serve como um poderoso comentário sobre a necessidade de mudanças sociais e culturais para promover uma verdadeira inclusão linguística e comunicativa.

Figura 3: Mãos conversando entre si (simbolizando ouvintes).



Fonte: YouTube.

No decorrer da *performance*, exibem-se cenas que não raras vezes marcam o cotidiano de indivíduos surdos no que concerne à sua interação com o mundo físico, um processo que se dá categoricamente pela linguagem. A protagonista, assim, é conduzida violentamente pelas mãos que emergem das laterais a uma série de comportamentos que não se compatibilizam com sua maneira de conceptualizar o universo biossocial ao seu redor. Os donos destas mãos que sinalizam em tom reprovador apesar de aparecerem no enquadramento lateral do poema, permitem o protagonismo não só semântico como também estrutural do poema à figura surda então focalizada.

O poema-performance, ainda, faz menção direta a marcos importantes da historiografia das comunidades surdas, as quais passaram por

constantes mudanças no plano político-ideológico que se refletiram em condutas ora opressoras, o Oralismo, ora mais permissivas quanto à comunicação em línguas sinalizadas, a Comunicação Total³⁹. Tal associação é bastante clara na *performance*, inclusive, nos momentos em que retrata atos clínicos violentos e pautados na perspectiva inumana e capacitista da correção há muito direcionados sobre corpos surdos, tais como a indução compulsória a tratamentos de oralização e cirurgias de implante coclear, denunciadas no poema como tentativas de adestramento (figuras 4, 5, 6 e 7).

Essas cenas não apenas refletem o impacto histórico e cultural dessas práticas, mas também denunciam as contínuas tentativas de impor a linguagem oral-auditiva sobre a comunidade surda. A *performance* de Renata Freitas utiliza esses elementos para destacar a resistência da identidade surda, sublinhando a importância da aceitação e valorização da língua de sinais como um meio legítimo e completo de comunicação. Assim, a obra não só narra uma experiência individual, mas também ecoa a luta coletiva das comunidades surdas por reconhecimento e respeito.

Figura 4: Operação médica submetida aos surdos 1.



Fonte: YouTube.

³⁹ Comunicação Total é uma abordagem educacional e comunicativa desenvolvida para pessoas surdas, que visa utilizar todos os meios de comunicação disponíveis para facilitar a compreensão e a expressão. Essa abordagem não se limita a uma única forma de comunicação, mas integra várias modalidades, incluindo: Língua de Sinais, Linguagem Oral, Gestos Naturais, Leitura e Escrita, etc.

Figura 5: Operação médica submetida aos surdos 2.



Fonte: *YouTube*.

Figura 6: Operação médica submetida aos surdos 3.



Fonte: *YouTube*.

Figura 7: Processo de oralização.



Fonte: *YouTube*.

Em seu momento final, há o desabrochar à sinalização, que também é aderida pelas mãos sinalizantes das extremidades, agora não mais em uma postura nociva à experiência surda, mas adequada a sua inclusão e legitimidade. Dessa representação, podemos intuir que as mãos doravante sinalizadoras, as mesmas que outrora oprimiam pelo licenciamento de falas coercitivas, representam a sociedade e sua tendência promissora de aceitação de comunidades surdas e de suas maneiras de se comunicar (figuras 8, 9 e 10).

Este desfecho não apenas simboliza a inclusão, mas também aponta para uma esperança renovada de que a comunicação em línguas

sinalizadas seja reconhecida e respeitada. A transformação das mãos de opressoras para aliadas sugere um progresso social e uma abertura para a diversidade linguística e cultural. Esse desfecho oferece uma poderosa mensagem de resiliência e transformação, refletindo o potencial de mudança nas atitudes sociais em relação às comunidades surdas.

A *performance* de Renata Freitas, portanto, não apenas destaca as barreiras e desafios enfrentados pelos indivíduos surdos, mas também celebra a possibilidade de um futuro mais inclusivo e compreensivo. A obra funciona como um apelo à aceitação e ao respeito pela diversidade linguística e cultural, sublinhando a importância da língua de sinais como um meio legítimo e enriquecedor de comunicação.

Figura 8: Comunicação em língua de sinais 1.



Fonte: YouTube.

Figura 9: Comunicação em língua de sinais 2.



Fonte: YouTube.

Figura 10: Comunicação em língua de sinais 3.



Fonte: YouTube.

A obra de Renata Freitas exhibe uma representação simbólica no espaço-tempo da poesia que utiliza o signo do oprimido (a língua de sinais) para construir o retrato da forma comunicativa opressora, ou seja, a língua oral. Este aspecto, tanto formal quanto semântico, evidencia as potencialidades e abrangências semióticas das narrativas literárias sinalizadas, destacando alternativas poéticas de expressividade e denúncia. Sem dúvidas, essa abordagem ressalta a riqueza e a complexidade das produções literárias surdas, mostrando como elas podem desafiar e subverter as formas tradicionais de comunicação e opressão.

Embora não se verifique a questão da enunciação em línguas orais no poema de Renata Freitas, há na obra a presença expressiva de sons, como os de serrote e do grito da protagonista, os quais se destacam como importantes ao seu entendimento e à própria construção da *performance*, uma vez geram a tensão e dinamismo. Essa característica corrobora e endossa a *performance* como um espaço multimodal e capaz de tornar se tornar correlato às sensações, neste caso, o sentimento de agonia diante de práticas sociais que visam ao silenciamento constante da figura metonímica da personagem de Renata Freitas.

Além disso, a integração de sons e gestos cria uma experiência sensorial e emocional valiosa, enfatizando a opressão enfrentada pelos surdos e a resistência contra essas práticas. A *performance* multimodal de Renata Freitas, portanto, não apenas narra uma história de opressão, mas também convida o público a vivenciar a profundidade das emoções e a complexidade das lutas das comunidades surdas. Este uso inovador de multimodalidade em narrativas literárias sinalizadas demonstra o poder da arte de desafiar e transformar percepções, promovendo uma maior compreensão e aceitação da diversidade linguística e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Raquel. Poetisa surda, Renata Freitas realiza projeto de inclusão por meio da literatura. *O povo*, 2024. Acessado em: 11 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/vidaearte/2024/03/26/poetisa-surda-renata-freitas-realiza-projeto-de-inclusao-por-meio-da-literatura.html>.

BARTHES, Roland *et al.* Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. *Análise estrutural da narrativa*. Vol. 5. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 19-62

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; ABRAHÃO, Bruno. Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o estudo da Visual Vernacular. *Pensares em revista*, n. 12, 2018.

RYAN, Marie-Laure. *Narrativa e estudos mediáticos*. Edição de: Carlos Reis, Ana Teresa Peixinho e Daniela Côrtes Maduro. Trad. de Daniela Côrtes Maduro. 1. ed. Santo Tirso, Setembro de 2021.

Outra fonte:

FREITAS, renata. POEMA: “A dor do Silêncio” por: “@renata_freitas_libras”. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/agenda-cultural/festival-culturas-surdas-assista-videopoesias-criadas>.

**ANALISANDO O BLACK ENGLISH VERNACULAR
EM CANÇÕES DE HIP-HOP E EM LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA INGLESA**

Marcus André Almeida Curcino (UESC)

Laura de Almeida (UESC)

prismaxe@gmail.com

RESUMO

Entre o número substancial de variações da língua inglesa está o chamado *Black English Vernacular* (BEV). Essa variante, segundo Labov (1977), apresenta aspectos diferentes tanto fonológicos quanto gramaticais quando comparada com o inglês padrão. Por não estar adequada a uma norma padronizada, sofre preconceito linguístico, o que interfere em sua legitimação como uma forma válida de expressão linguística no contexto escolar. Na análise da série de livros, dedicada aos quatro anos do Ensino Fundamental, percebe-se pouca presença da questão da variação linguística, apesar disso, a coleção *Ways: English for Life*, de Franco e Tavares, foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024. Este artigo elucida algumas das características do *Black English Vernacular* a partir da análise de três canções de *hip-hop*. Utiliza-se a metodologia descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, e método bibliográfico. Com os resultados, espera-se contribuir para a expansão das pesquisas descritivas sobre o *Black English Vernacular*, especialmente no que diz respeito aos padrões linguísticos que se consolidam como regulares nas práticas reais de uso da língua, analisados aqui a partir de letras de *hip-hop*.

Palavras-chave:

Black English. Variação linguística. *Hip-hop*.

ABSTRACT

Among the substantial number of variations of the English language is the so-called *Vernacular Black English* (BEV). This variant, according to Labov (1977), has different aspects both phonological and grammatical when compared to standard English. Because it is not adequate to a standardized norm, it suffers linguistic prejudice, which interferes with its legitimacy as a valid form of linguistic expression in the school context. In an analysis of a textbook series designed for the first four years of elementary school, it is evident that there is little discussion of linguistic variation. Despite this, the collection *Ways: English for Life*, by Franco and Tavares, was approved by the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) in 2024. This article elucidates some of the characteristics of the *Vernacular Black English* and from the analysis of three *hip-hop* songs. The study employs a descriptive methodology, combining qualitative and quantitative approaches, along with bibliographic research. From these findings, this study aims to contribute to expanding descriptive research on *Black English Vernacular* (BEV), particularly regarding linguistic patterns that become regularized in actual language use practices, as analyzed here through *hip-hop* lyrics.

Keywords:

Black English. Linguistic variation. Hip-hop.

1. Introdução

No campo da linguística, a variante da língua inglesa *Black English Vernacular* (BEV) é notável por suas idiossincrasias fonéticas, gramaticais e lexicais. Todavia, sua presença no ensino de língua inglesa nas escolas, em especial em livros didáticos, ainda é limitada.

Essa lacuna evidencia a necessidade de abordagens que conectem as características linguísticas do BEV à sua possível utilização como recurso didático, alinhando-se às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a qual exige a presença da questão das variações linguísticas no âmbito escolar. Assim, este artigo busca contribuir para preencher essa lacuna, propondo a inclusão de análise do BEV como ferramenta pedagógica no ensino de língua inglesa por meio de análises de músicas de *hip-hop*.

Para fins práticos, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: na seção 2, intitulada Fundamentação Teórica, discutem-se as principais teorias que sustentam este estudo, com subseções dedicadas a aspectos relevantes para a compreensão do *Black English Vernacular*. A seção 2.1 aborda as variantes linguísticas, destacando seu papel na caracterização do BEV como um sistema de regras estruturadas. Já a seção 2.2 explora as demandas da BNCC relacionadas às variações linguísticas no ensino de língua inglesa, justificando a relevância de incluir o BEV como objeto de estudo nas escolas. Por fim, a seção 2.3 analisa a música *hip-hop*, apresentando sua história, características e os temas predominantes em suas canções.

Na seção 3, Procedimentos Metodológicos, detalha-se a metodologia adotada, que combina abordagens quantitativa e qualitativa. Na seção 4 são analisados livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando identificar como a variação linguística é tratada. Em seguida, na seção 4, apresenta-se a variação linguística em livros didáticos aprovados pelo PNLD e em 4.1, realiza-se uma análise de letras de *hip-hop*, investigando a frequência e os traços do BEV em três canções selecionadas. Os resultados são apresentados em uma tabela comparativa que organiza exemplos do BEV, destaca suas equivalências no inglês padrão e as ocorrências mais relevantes. Essa abordagem fun-

damenta a discussão sobre a expressão linguística e cultural do BEV nas músicas analisadas.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica que embasa o presente artigo. O trabalho terá como base as teorias sociolinguísticas de William Labov (1977), Fernando Tarallo (1999) e Marcos Bagno (2002). Em relação aos conceitos envolvidos no ensino de Língua Estrangeira e música utilizamos os trabalhos de Almeida (2012); Almeida, Mota e Santos (2012); Barros, Vargas e Almeida (2012) que também serviram para a contextualização do BEV e do *hip-hop*. Em relação à questão da variação linguística na escola e em livros didáticos, os quais podem demonstrar como o assunto é pouco discutido na sala de aula, serviram de base os estudos de Gruendling (2017), Alves e Petermann (2018), Prescendo Tonin e Sales Rodrigues Nonato (2022) e na observação da série de livros lançada em 2022, dos quatro anos que compõem o ensino fundamental 2, intitulada *Ways: English for Life*, de Claudio de Paiva Franco e Kátia Cristina do Amaral Tavares.

2.1. Variantes linguísticas, preconceito linguístico e BEV

As ideias de Tarallo (1999), embora suas teorias não se concentrem no *Black English Vernacular*, desempenham um papel fundamental na ampliação de nossa compreensão de como as variantes linguísticas aparecem em diferentes comunidades de fala. Tais ideias exploram a variação linguística de maneira abrangente, destacando que “as variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade” (Tarallo, 1999, p. 5).

A partir dessa perspectiva, Tarallo (1999) estabelece um fundamento teórico que também pode ser aplicado à análise das particularidades do BEV em relação ao inglês padrão. Em suas análises, ele elucida que “nem tudo o que varia sofre mudança; toda mudança linguística, no entanto, pressupõe variação. Variação, portanto, não implica mudança; mudança, sim, implica sempre variação” (Tarallo, 1999, p. 63). Nesse contexto, entende-se “mudança” como uma transformação efetiva e permanente no sistema linguístico de uma língua, que pode ocorrer em diferentes níveis, como fonológico, morfológico, sintático ou semântico. Es-

sa mudança implica uma alteração na norma ou no uso consolidado da língua ao longo do tempo. Por outro lado, “variação” refere-se às diferentes formas de realizar um mesmo fenômeno linguístico dentro de uma língua, sem necessariamente resultar em uma mudança estrutural. A variação pode ser geográfica, social, estilística ou situacional, e não implica, obrigatoriamente, que uma forma substitua outra no sistema da língua. Essa distinção é relevante para entender a dinâmica do BEV, que, segundo Labov (1977), apesar de suas variantes, mantém uma estrutura interna coesa e lógica.

Segundo Tarallo: “em toda comunidade de fala, são frequentes as formas linguísticas em variação” (Tarallo, 1999, p. 6). Tal aspecto pode ser relacionado ao BEV, que é um sistema linguístico que se desenvolve em contextos específicos, apresenta suas próprias variantes, e múltiplas formas de expressão dentro de uma comunidade. Nesse sentido, tais ideias são um passo crucial para tentar desmistificar preconceitos associados a dialetos que não fazem parte do inglês padrão.

Bagno é um linguista e escritor cujas contribuições são essenciais para a compreensão do preconceito linguístico presente na sociedade brasileira. No que diz respeito ao BEV, ele será discutido a partir da intersecção entre a variação e o preconceito linguístico. Segundo Bagno (2002, p. 9), a gramática normativa é apenas uma descrição parcial da língua e a confusão entre língua e gramática tradicional é uma das principais causas do preconceito linguístico.

O linguista supracitado (2002, p. 10) afirma que a ideologia que gera o preconceito linguístico é “intolerante e repressiva”, aplicando autoritariamente a norma culta a toda a diversidade linguística presente em uma sociedade. Essa reflexão permite uma análise crítica das atitudes linguísticas que marginalizam os falantes do *Black English Vernacular*.

Além disso, o pesquisador (2002, p. 9) enfatiza que “tratar da língua é tratar de um tema político”, destacando a importância de reconhecer a linguagem como um reflexo das relações de poder e opressão social. Contextualizando com a variante linguística em questão, o BEV é também uma expressão cultural e de resistência dentro da comunidade afro-americana.

As teorias de Labov (1977) fornecem uma exploração abrangente do *Black English Vernacular*. O autor define a variante como um subsistema dentro do idioma inglês maior, porém conectado por uma estrutura lógica compartilhada, desenvolvido com suas próprias regras consis-

tes, e capaz de expressar pensamentos complexos e lógicos como qualquer outra variedade do inglês.

Segundo Labov, o BEV é comumente falado por jovens negros das áreas centrais das cidades dos Estados Unidos, incluindo grandes centros urbanos, tais como Nova York, Detroit e Chicago.

2.2. A BNCC e o estudo de variação linguística

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) propõe uma abordagem da variação linguística na educação com o objetivo de promover a compreensão das línguas como fenômenos dinâmicos e heterogêneos, que são influenciados por fatores sociais, históricos, culturais e geopolíticos. O documento destaca a importância de reconhecer e valorizar as variedades da língua, combatendo o preconceito linguístico e promovendo uma visão crítica sobre o uso da língua em diversos contextos (Brasil, 2018).

As habilidades citadas destacam a importância de reconhecer a língua como um fenômeno vivo e multifacetado, promovendo o respeito à variação linguística e combatendo preconceitos. Incentivam o uso contextualizado e inclusivo da língua inglesa, valorizando sua diversidade em aspectos históricos, sociais e culturais, além de estimular uma análise crítica das abordagens gramaticais tradicionais e contemporâneas. Essas competências apontam para uma educação que refuta visões normativas, favorece práticas inclusivas e prepara cidadãos conscientes e críticos para um mundo globalizado e multicultural, valorizando a pluralidade linguística e cultural.

A partir dessas habilidades do documento, percebe-se que ao abordar a variante BEV, é possível explorar modos de falar que exemplificam a diversidade linguística e refutam preconceitos (EF07LI22), enquanto se analisa criticamente sua posição no panorama global do inglês como língua de comunicação internacional (EM13LGG403). Essa informação se justifica porque o *Black English Vernacular*, de acordo com Labov (1977), é uma variante linguística que exemplifica a diversidade do inglês como língua viva e dinâmica. Paralelamente, ao situar o BEV no cenário global, considerando seu papel na música, na mídia e nas comunidades anglófonas, cumpre-se a habilidade EM13LGG403, que enfatiza o reconhecimento da multiplicidade de usos e funções do inglês, tornando-o mais relevante para os aprendizes em contextos globais e inter-

culturais. Dessa forma, o BEV atua como um recurso pedagógico que não só enriquece a compreensão linguística, mas também fomenta atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural.

Expor os aspectos gramaticais únicos do BEV possibilita uma reflexão sobre as gramáticas de uso contemporâneo, uma vez que a variante rompe com as noções tradicionais de norma padrão e evidencia que as línguas são moldadas por contextos históricos, sociais e culturais específicos. O estudo do BEV permite contrastar as abordagens prescritivas da gramática tradicional com as descrições mais dinâmicas das gramáticas contemporâneas (EM13LP09), destacando como a variação linguística é um fenômeno natural e legítimo.

Além disso, ao explorar as dimensões culturais e sociais que influenciam o BEV, como sua ligação com a identidade afro-americana e sua disseminação por meio da música e da mídia, é possível concretizar os princípios da habilidade EM13LP10, que valoriza o respeito às variedades linguísticas e combate preconceitos. Isso expõe a natureza do inglês, desenvolvendo tanto habilidades analíticas – ao examinar diferentes níveis de variação linguística – quanto empáticas, ao reconhecer e respeitar as histórias e vivências por trás das diferentes formas de expressão. Consequentemente, o BEV contribui para práticas educacionais mais inclusivas, alinhadas aos valores de uma sociedade multicultural e globalizada.

2.3. A música do hip hop

Os estudos apresentados por Almeida (2012); Almeida, Mota e Santos (2012); Barros, Vargas e Almeida (2012) serviram de base para a contextualização do BEV e do *hip-hop*. Tais pesquisas exploram as intersecções entre linguagem e cultura, oferecendo uma análise das influências mútuas entre o BEV e o *hip-hop*, e como essas interações moldam e são moldadas por contextos socioculturais específicos.

Conforme argumenta Almeida (2012), a cultura *hip-hop* emerge como um meio de autoafirmação identitária, previamente suprimida pela hegemonia da cultura dominante, que busca estabelecer uma expressão verbal, de cognição e de percepção do mundo. Essa reivindicação, segundo Almeida (2012), é materializada por meio da utilização de uma linguagem distintiva, inerente aos falantes do BEV, a qual se revela nas letras das composições musicais do gênero *hip-hop*.

López (2017) e Caramanica (2023) foram utilizados como aparato histórico sobre o que é e como surgiu o *hip-hop*. Segundo López (2017), a corrente musical intitulada *hip-hop* começou em 11 de agosto de 1973, no Bronx, Nova York, em uma festa organizada por Cindy Campbell. O DJ Kool Herc foi a atração principal da festa e abriu novos caminhos ao estender as partes instrumentais das músicas (Cf. López, 2017). Ele criou o chamado *break*, que em português significa “quebra”, e recebe esse nome pelo fato de um trecho de uma música romper a seleção rítmica ao girar dois discos idênticos na mesa de mixagem, tal aspecto lançou as bases para a dança e rimas improvisadas (Cf. López, 2017). O *hip-hop* passou a incluir quatro partes principais: o DJ (disc jockey), o MC (mestre de cerimônias ou rapper), *breakdance* (um estilo de dança) e grafite (produção artística que consiste em pinturas e desenhos em locais públicos) (Cf. LÓPEZ, 2017). No início, a música e as rimas deram voz à infelicidade social e às lutas de comunidades negligenciadas do Bronx (López, 2017). Caramanica (2023) ainda destaca que o *hip-hop* é ligado a diversas áreas da vida americana, como moda, literatura e política, além disso, a adaptação e a capacidade de consumir e reinterpretar influências tornam o gênero único, embora sua ascensão tenha enfrentado resistências de ordem racial, legal e cultural.

De acordo com Basham (2015), o movimento pelos direitos civis dos anos 1960 influenciou diretamente a estética e os temas do *hip-hop*, que refletiam as tensões raciais, a segregação urbana e a desigualdade econômica. Músicas que faziam uso de metáforas e narrativas líricas passaram a expor essas questões para um público mais amplo, muitas vezes escondendo mensagens de protesto em suas letras. Segundo a autora, nos anos 1980 e 1990, o *gangsta rap* se tornou uma das vertentes mais proeminentes do *hip-hop*, explorando os códigos de conduta das ruas, conhecidos como *street codes*. Esse subgênero surgiu em resposta às condições de pobreza e violência em áreas urbanas predominantemente negras, e trouxe temas como confrontos com a polícia, tráfico de drogas e violência de gangues, muitas vezes narrados de maneira brutal e direta.

Nos anos 1990, nomes como Tupac Shakur, Dr. Dre e Biggie Smalls transformaram o *hip-hop* no epicentro da música pop americana, enquanto os anos 2000 marcaram uma descentralização do gênero, com a ascensão do Sul como polo criativo (Cf. Caramanica, 2023). Nesse período, o *hip-hop* se diversificou, assumindo “duas faces”: de um lado, manteve uma abordagem consciente, focada em questões sociais e políticas;

de outro, aderiu ao comercialismo, explorando temas como riqueza, ostentação e misoginia (Cf. Basham, 2015).

Como pode ser visto, ao longo de sua evolução, o *hip-hop* desenvolveu uma linguagem universal com inúmeros dialetos, influenciando outros gêneros musicais, como o *reggaeton*, o *country* e o K-pop (Carmanica, 2023).

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada é a descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, e método bibliográfico, como definido por Nascimento (2002). Segundo a autora (Cf. Nascimento, 2002), enquanto a análise quantitativa organiza dados em números, destacando a frequência absoluta e relativa, a qualitativa interpreta o fenômeno por meio de emparelhamento, análise histórica ou construção interativa. A metodologia é descritiva, pois busca caracterizar o fenômeno da variação linguística, incluindo o BEV, e sua posição de marginalização no contexto educacional, fundamentando-se em estudos previamente publicados, sem envolver observações diretas no ambiente escolar.

Neste artigo temos análises em duas seções diferentes. A primeira é dedicada à presença de variações linguísticas da língua inglesa nos livros didáticos da coleção de 2022, *Ways: English for Life*, de Franco e Tavares, que utiliza o método bibliográfico, uma vez que a coleta de dados é realizada a partir de fontes publicadas, e não por meio de entrevistas ou observações diretas. Essa análise apresenta de forma diminuta a questão da presença de variação linguística nos livros escolares, pois outras coleções, estudos e abordagens são necessárias para uma conclusão mais precisa, elas foram feitas apenas como um caminho para a discussão da presença de variação linguística em livros de língua inglesa aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na seção seguinte, temos a análise de três canções de *hip-hop*, e delas foram incluídas amostras da quantidade de vezes em que as características gramaticais da variante BEV aparecem, bem como o tipo de temática presente nessas canções, que trazem características comuns do *hip-hop* e do BEV. Foram utilizadas como *corpus* as canções “The Bigger Picture” de Lil Baby (Cf. Jones; Pettigrew; Williams, 2020), “Boss” da dupla The Carters (Cf. Emille II *et al.*, 2018), e “Mood 4 Eva” da cantora Beyoncé (Cf. Clemons *et al.*, 2019). As canções foram selecionadas

com base em critérios que aliam relevância temática e representatividade do gênero e da variante BEV. As obras escolhidas, além de exemplificarem características gramaticais recorrentes do BEV, abordam questões sociais e culturais frequentemente exploradas no *hip-hop*, como desigualdade, identidade e empoderamento. Assim, constituem um *corpus* representativo tanto das estruturas linguísticas em foco quanto das temáticas que permeiam esse estilo musical.

A análise quantitativa incluirá o levantamento da quantidade de ocorrências de BEV em cada letra de música. Essas ocorrências serão organizadas em gráficos que mostrarão visualmente a frequência dos traços do BEV, permitindo uma visão clara e comparativa entre as canções. O método quantitativo é essencial para identificar e quantificar a frequência das estruturas gramaticais características da variante, oferecendo uma visão objetiva da presença e da distribuição nas letras das músicas, facilitando a percepção da regularidade e da intensidade com que essas formas linguísticas ocorrem.

Para a análise qualitativa, cada ocorrência será detalhadamente analisada, comparada e classificada. As características específicas do BEV, como omissões verbais ou construções negativas alternativas, serão agrupadas em quadros, com exemplos retirados das músicas selecionadas. Nos quadros, serão incluídas tanto as formas variantes do BEV presentes nas canções quanto às formas gramaticais correspondentes do inglês padrão.

A combinação dos métodos quantitativo e qualitativo foi escolhida, pois proporciona uma visão holística do fenômeno que está sendo estudado. Enquanto o método quantitativo oferece uma visão geral da prevalência do BEV nas letras, o método qualitativo aprofunda a análise, contextualizando e comparando esses dados à forma linguística do inglês padrão. Ou seja, a integração desses métodos permite não apenas identificar quantas vezes determinados elementos do BEV aparecem, mas também aponta as semelhanças semânticas desses elementos dentro das narrativas das músicas e das experiências dos artistas.

4. A variação linguística em livros didáticos aprovados pelo PNLD

No que tange à aparição das questões de variação linguística, como apontado por Gruendling (2017), Tonin e Nonato (2022), é crítica a abordagem em livros didáticos brasileiros. Esses estudos, bem como a

nossa análise da coleção de *Ways: English for Life*, de Franco e Tavares, são apresentados apenas como um caminho para discussão da questão da presença de variação linguística em livros didáticos que foram aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Gruendling (2017) afirmou que a exposição das variantes linguísticas do inglês, poderia tornar a experiência de ensino-aprendizagem de inglês mais próxima da realidade dos alunos e professores, demonstrou em sua análise de quatro amostras de livros que a questão da variação linguística é praticamente ausente. Na análise de Tonin e Nonato (2022), que optaram pela coleção de livros *Way to English for Brazilian*, de Franco e Tavares, levando em consideração o número expressivo de escolas que a adotaram e sua grande circulação nacional, foi apontado que de maneira geral, não existem explicações mais teóricas e detalhadas a respeito do assunto.

Na coleção de livros didáticos que analisamos, intitulada *Ways: English for Life*, de Franco e Tavares, da editora FTD, dividida em quatro volumes, dedicados ao ensino de língua inglesa para as 6º (Franco; Tavares, 2022a), 7º (Cf. Franco; Tavares, 2022b), 8º (Franco; Tavares, 2022c), e 9º (Cf. Franco; Tavares, 2022d) anos, a questão da variação linguística é apresentada apenas em alguns poucos momentos, mesmo com os livros tendo sido aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2024. Optamos por verificar sistematicamente a presença do tema “variação linguística” ao longo dos quatro volumes. A coleta de dados foi realizada mediante a leitura completa dos livros, buscando por menções explícitas ou implícitas ao tema, seja em textos, atividades ou materiais artísticos. Foram incluídas como evidências as passagens que apresentassem qualquer tipo de variação linguística, independentemente de uma menção direta ao termo, abrangendo desde exemplos de *Black English Vernacular* até outras variedades do inglês. Por outro lado, foram excluídas ocorrências vagas ou que não estivessem relacionadas ao ensino de aspectos linguísticos específicos.

As passagens que fazem referência ao assunto incluem: breves menções em notas explicativas (referidas na tabela 1 como “Notas”), atividades propostas dedicadas voltadas para questões verbais e de interpretação de texto (referidas na tabela 1 como “Atividades”), a presença em letras de músicas, tirinhas e textos literários (referidas na tabela como “Artes”), como pode ser observado a seguir:

**Tabela 1: Aparições do tema “Variação Linguística” nos livros didáticos
Ways: English for Life.**

Volume	Notas	Atividades	Artes
6	p. 29, p. 73, p. 168	p. 29	p. 168
7	p. 33, p. 118, p. 149	p. 33, p. 149, p. 158	p. 118, p. 158, p. 168
8	p. 130, p. 169	p. 130	
9	p. 140	p. 140	

Fonte: Elaboração própria.

A análise da coleção *Ways: English for Life*, de Franco e Tavares, revela uma abordagem limitada sobre a variação linguística ao longo dos quatro volumes destinados ao ensino fundamental. Conforme registrado na Tabela 1, o tema aparece de forma esporádica em três categorias principais: “Notas”, “Atividades” e “Artes”. O volume destinado à 6ª série apresenta uma distribuição relativamente equilibrada entre os três tipos, enquanto os volumes seguintes mostram uma diminuição na frequência de menções e atividades relacionadas ao tema.

O volume da 6ª série se destaca por incluir menções em notas explicativas e atividades que abordam a variação linguística, além de referências em textos artísticos, como músicas e tirinhas. Na 7ª série, observa-se maior incidência de passagens associadas às categorias “Atividades” e “Artes”, sugerindo um esforço em explorar o tema de maneira prática e criativa, embora ainda esparsa. No entanto, nos volumes da 8ª e 9ª séries, há uma redução considerável da presença do tema, com destaque para sua quase exclusão na categoria “Artes” e o predomínio de breves menções em “Notas”.

Essa inconsistência na abordagem do tema contrasta com a aprovação da coleção pelo PNLD 2024, que exige que livros didáticos contemplem a pluralidade linguística como um dos eixos fundamentais para a formação dos estudantes. A escassez de referências, especialmente nas séries finais, pode limitar a compreensão dos alunos sobre a diversidade linguística, essencial para combater preconceitos e desenvolver uma visão crítica sobre a língua. Por fim, a tabela evidencia a necessidade de maior atenção a esse aspecto nos materiais didáticos, apontando para um potencial de aprimoramento tanto na profundidade quanto na frequência das discussões sobre variação linguística.

4.1. Análise de canções de hip-hop que utilizam o BEV

A primeira música analisada é “The Bigger Picture”, de Lil Baby (Cf. Jones; Pettigrew; Williams, 2020), uma canção política que aborda a brutalidade policial, a desigualdade racial e a luta por justiça social. A letra faz menção à morte de George Floyd e exorta a união e a resiliência da comunidade afrodescendente em sua busca inabalável por transformação social e reparação histórica.

Tabela 2: Análise de exemplos de BEV na música: “The Bigger Picture” (Lil Baby).

Exemplos de BEV	Forma em Inglês Padrão	Tempo Verbal	Número de Ocorrências
Ain’t	am not / is not / are not	Simple Present	7
gon’	going to	Near Future	7
I’m a	I am going to	Near Future	4

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 2, acima, vemos três exemplos de BEV retirados da letra da canção, a saber: o uso de “ain’t” em vez de “isn’t” ou “aren’t” reflete uma forma unificada de negação, recorrente três vezes na letra. “Gon’” aparece como forma abreviada de “going to,” marcando o futuro, enquanto “I’m a” representa “I’m going to,” expressando intenção futura com quatro ocorrências. Além dessas expressões, é substancial o número de omissões da letra final “g” como na supressão do fonema na oralidade em palavras contínuas, exemplificado em “protestin’” e “goin’,” bem como a ausência do auxiliar “are,” como em “They killin’ us,” e a dupla negação em “We ain’t takin’ no more”.

A canção “Boss” do The Carters, tem uma letra que faz referências à riqueza, poder, responsabilidade social e valores familiares, temas comuns em canções de *hip-hop* que exaltam o sucesso pessoal e comunitário, especialmente no contexto de superação de desigualdades.

Tabela 3: Análise de exemplos de BEV na música: “Boss” (The Carters).

Exemplos de BEV	Forma em Inglês Padrão	Tempo Verbal	Número de Ocorrências
ain’t	am not / is not / are no	Simple Present	21
gon’	going to	Near Future	1
I boss	"I am the boss" ou "I'm a boss."	Simple Present	4

Fonte: Elaboração própria.

Em termos gramaticais, como vemos na tabela 3, apresenta a utilização de “ain’t” nas frases: “Ain’t nothin’ to it” e “I ain’t got no time”. A primeira mencionada, pode ser traduzida como: “It’s nothing to it” ou “There’s nothing to it”. A estrutura “ain’t nothing to it” simplifica a construção da frase, um traço típico do BEV. A construção “ain’t got no” é um exemplo de dupla negação, no inglês padrão, seria “I don’t have any time” ou “I don’t have time”.

A terceira canção é “Mood 4 Eva”, que celebra riqueza, sucesso, orgulho racial e resiliência, fazendo referências a figuras icônicas da cultura africana e afro-americana, como Nelson Mandela, Mansa Musa e Fela Kuti. Na tabela 4 temos o caso de “I be”, esse é um exemplo do uso de Habitual Present no inglês padrão, que seria o equivalente a “I am” ou “I am [verb]ing” para expressar ações ou estados que são considerados habituais ou gerais, que pode ser traduzido como: “I am” ou “I am feeling” (no presente contínuo) dependendo do contexto.

Tabela 4 – Análise de exemplos de BEV na música: “Mood 4 Eva” (Beyoncé)

Exemplos de BEV	Forma em Inglês Padrão	Tempo Verbal	Número de Ocorrências
I be	“I am” ou “I am [verb]ing”	Habitual Present	4
I’m ‘bout	I am going to	Present Continuous	1

Fonte: Elaboração própria.

O segundo termo apresentado na tabela é “bout”, uma forma reduzida de “about”, usada frequentemente para indicar intenção ou proximidade de uma ação. A frase “I’m bout” é uma variação que expressa uma ação iminente, que seria o equivalente a “I’m about to” no inglês padrão, e está no tempo verbal *Present Continuous*, indicando que a ação está prestes a ocorrer no futuro próximo.

A presente análise detalhada das canções “The Bigger Picture,” “Boss” e “Mood 4 Eva” permitiu identificar e sistematizar diversos exemplos de estruturas linguísticas características do *Black English Vernacular*. Essas estruturas, organizadas nas tabelas apresentadas, sintetizam de forma objetiva e acessível os usos frequentes dos elementos gramaticais e lexicais dessa variante, oferecendo uma visão abrangente e prática, e estabelecendo uma base sólida para que a variante em questão possa ser discutida e analisada, na seção que virá a seguir.

5. Resultados e discussão

A análise do *corpus* é constituída pelas canções de *hip-hop* “The Bigger Picture” de Lil Baby (Cf. Jones; Pettigrew; Williams, 2020), “Boss” da dupla The Carters (Emile II *et al.*, 2018), e “Mood 4 Eva” da cantora Beyoncé (Clemons *et al.*, 2019), apresentou uma abordagem rica para o ensino do BEV em sala de aula, uma vez que revelou a presença de algumas de suas estruturas e expressões próprias.

A canção “The Bigger Picture” se destaca pelo uso recorrente de formas características do BEV, como “ain’t”, “gon”, “I’m”, e a omissão do sufixo “-ing”. Tais aspectos, proporcionam uma análise detalhada das diferentes formas de negação, futuras e omissões, o que é particularmente útil para abordar a flexibilidade do BEV em comparação com o inglês padrão. A canção “Boss”, por sua vez, se sobressai pela alta frequência de “ain’t” (21 ocorrências), mostrando como essa forma de negação simplifica as construções na língua. O exemplo “ain’t got no time” é um clássico da dupla negação, que pode ser explorado com os alunos para refletir sobre as particularidades gramaticais e sociais do BEV. Por fim, “Mood 4 Eva” traz expressões como “I be”, que utiliza o Habitual Present, esse uso oferece uma alternativa ao inglês padrão, que geralmente utiliza o Present Continuous para expressar ações habituais.

Entre as três canções analisadas, a música “The Bigger Picture” de Lil Baby apresenta o maior número de ocorrências de formas típicas do BEV, com destaque para o uso de “ain’t” e “gon”, que são repetidos várias vezes ao longo da letra. Isso reflete uma ênfase nas estruturas gramaticais do BEV para fortalecer a mensagem política e social da canção. Já a canção “Boss” do The Carters também faz uso extensivo de “ain’t”, mas com menos variações do que em “The Bigger Picture”. “Mood 4 Eva” de Beyoncé, embora também apresente elementos típicos do BEV, como “I be” e “I’m bout”, faz isso de forma mais moderada, com um número reduzido de ocorrências.

A análise do *corpus* constituído pelas canções de *hip-hop* “The Bigger Picture” de Lil Baby, “Boss” da dupla The Carters e “Mood 4 Eva” de Beyoncé evidencia como as estruturas do *Black English Vernacular* podem ser utilizadas no ensino de Língua Inglesa para ilustrar a variação linguística e promover a inclusão cultural. Esses resultados permitem uma abordagem didática que valorize a diversidade linguística e a legitimação de variantes historicamente marginalizadas, como o BEV, no contexto escolar.

A condição invisibilizada do BEV e das variantes linguísticas da Língua Inglesa como um todo nos materiais didáticos, torna as práticas pedagógicas enfraquecidas para lidar com o tema, e se contrapõe as recomendações da BNCC que, discutido na fundamentação teórica, enfatiza a necessidade de explorar modos de falar em inglês que refutem preconceitos e reconheçam a variação linguística como fenômeno natural e legítimo. A abordagem das letras das canções analisadas, ricas em traços característicos do BEV, possibilita concretizar essa diretriz, demonstrando que a inclusão dessa variante no ensino de Língua Inglesa é não apenas possível, mas altamente produtiva.

Além disso, o uso das canções contribui para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC, como a exploração de variedades linguísticas (EF07LI22) e a análise crítica do inglês como língua global e heterogênea (EM13LGG401). Ao aliar as estruturas do BEV ao contexto cultural e social das canções de *hip-hop*, cria-se um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que valoriza as vivências e a identidade dos falantes dessa variante.

A condição invisibilizada do BEV no contexto do material didático de ensino de língua inglesa exige uma reflexão crítica sobre como as variantes linguísticas são percebidas e tratadas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Ao considerar as ideias de Tarallo (1999), torna-se evidente que a variação linguística é um fenômeno universal, presente em todas as comunidades de fala, mas que frequentemente é marginalizada em contextos de ensino que privilegiam a norma culta como único modelo legítimo. Essa visão hierárquica da língua, amplamente criticada por Bagno (2002), contribui para o apagamento de dialetos como o BEV e reforça preconceitos linguísticos.

No contexto educacional, o BEV, como um sistema linguístico robusto e coeso, conforme demonstrado por Labov (1977), oferece uma rica oportunidade para abordar questões de variação e diversidade linguística. Contudo, a escolha do inglês padrão como único modelo de ensino invisibiliza essas características do BEV, reduzindo sua complexidade a estereótipos e ignorando seu potencial pedagógico. Como aponta Bagno (2002), a imposição da norma padrão não é apenas uma questão técnica, mas uma prática política que reflete relações de poder e perpetua opressões sociais.

Como demonstrado neste artigo, é possível resgatar a relevância do BEV no ensino de língua inglesa, destacando-o como uma ferramenta

para desconstruir preconceitos linguísticos e promover uma educação mais inclusiva. Com base em Tarallo (1999), ao reconhecer a variação como um aspecto inerente à língua, e em Bagno (2002), ao enfatizar o caráter político da linguagem, pode-se desafiar a hegemonia da norma culta e celebrar a diversidade linguística como parte integrante do processo de ensino–aprendizagem.

6. Considerações finais

Por meio deste artigo, apresentamos questões ligadas ao *Black English Vernacular*, algumas de suas características principais, tais como estruturas gramaticais, o preconceito que a variante sofre por ser utilizada e difundida por um grupo etnicamente marginalizado e estigmatizado na sociedade, sua abordagem apoucada em livros didáticos e sua utilização em canções do estilo *hip-hop* interpretadas por artistas que fazem sucesso no mundo fonográfico.

A análise da coleção *Ways: English for Life* (Franco; Tavares, 2022a-d) revelou uma abordagem insuficiente e inconsistente da variação linguística ao longo dos quatro volumes, apesar de sua aprovação pelo PNLD 2024. Embora o tema apareça esporadicamente em notas explicativas, atividades e materiais artísticos, sua distribuição é desigual: enquanto o volume do 6º ano apresenta certa diversidade de abordagens, os demais mostram um declínio progressivo, com o 8º e 9º anos praticamente omitindo o tema em textos artísticos e reduzindo-o a menções pontuais. Essa lacuna é especialmente preocupante, pois o PNLD enfatiza a importância da diversidade linguística na formação crítica dos estudantes. A escassez de discussões sobre variedades como o *Black English Vernacular* ou outras formas de variação pode perpetuar visões estereotipadas e limitar a compreensão dos alunos sobre o inglês como língua plural. Os resultados sugerem, portanto, a necessidade de revisões nos materiais didáticos, garantindo maior frequência, profundidade e contextualização do tema em todos os níveis de ensino, alinhando-se às diretrizes oficiais e às demandas por um ensino antirracista e linguisticamente inclusivo.

A análise das canções demonstrou o potencial pedagógico do *hip-hop* para o ensino do *Black English Vernacular*, revelando estruturas linguísticas marcantes que oferecem exemplos concretos da gramaticalidade do BEV, contrastando com o inglês padrão e evidenciando sua legitimidade como variante. Apesar da abordagem mais moderada em "Mood 4

Eva", as três canções comprovam como o hip-hop pode servir de ferramenta para discutir variação linguística, combater preconceitos e atender às diretrizes da BNCC – que preveem a análise crítica da diversidade do inglês (EF07LI22; EM13LGG401). A inclusão desses materiais em sala de aula não apenas enriquece o repertório linguístico dos alunos, mas também os expõe a debates sobre identidade e desigualdade social, suprimindo a lacuna deixada pelos livros didáticos tradicionais. Assim, o hip-hop emerge como um recurso didático urgente para um ensino antirracista e linguisticamente plural.

Por fim, o artigo teve como objetivo atuar como possível motor para o desenvolvimento de aulas reflexivas, contribuindo para a formação de cidadãos abertos e compreensíveis às diversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de. Hip-hop e a formação da identidade cultural no ensino de língua inglesa. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS). Dilemas e desafios na contemporaneidade, 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/sidis/index.html>. Acesso em: 11 set. 2024.

ALMEIDA, Laura de; MOTA, Nahendi Almeida; SANTOS, Denildes Evangelista. Trabalhando a variação linguística com Hip hop no ensino de língua inglesa. *Cadernos Imbondeiro*, v. 2, ed. 2, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/14154/8774>. Acesso em: 22 set. 2024.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 1999.

BASHAM, Kelsey B. Perspectives on the evolution of hip-hop music through themes of race, crime, and violence. *Honors Theses*. Eastern Kentucky University, Richmond, 2015. Disponível em: https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1304&context=honors_theses. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2024.

CARAMANICA, Jon. How do you tell the story of 50 years of hip-hop?

The New York Times, 18 jul. Nova Iorque, 2023. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/07/18/arts/music/hip-hop-50th-anniversary.html>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CLEMONS, Ant; CONEY, Brittany “@Chi_Coney”; ANDREWS, Denisia “Blu June”; HILLS, Floyd Nathaniel; KLEINMAN, Jeff; SMITH, Justin “Just Blaze”; UZOWURU, Michael; HALL, Teo; MYNANGO, Anathi Bhongo; BEYONCÉ; CHILDISH GAMBINO; KHALED, Khaled; SANGARÉ, Oumou; CARTER, Shawn. Mood 4 Eva. In: BEYONCÉ. *The Lion King: The Gift*. Parkwood Entertainment LLC, 2019. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20190720054338/https://www.beyonce.com/album/thegift/songs>. Acesso em: 31 out. 2024

EMILE II, Dernst “D’Mile”; BEYONCÉ; CARTER, Shawn; GRIFFIN JR, Tyrone “Ty Dolla Sign”. Boss. In: THE CARTERS. *Everything is Love*. Parkwood Entertainment LLC, 2018. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200921085339/https://beyonce.com/album/everything-is-love/lyrics/>. Acesso em: 31 out. 2024.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *Ways: English for life: 6º ano: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. Manual do Professor.

_____. *Ways: English for life: 7º ano: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. Manual do Professor.

_____. *Ways: English for life: 8º ano: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. Manual do Professor.

_____. *Ways: English for life: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022. Manual do Professor.

GRUENDLING, Fernanda. Variação linguística e diversidade cultural em amostras de livros de inglês como língua adicional para adultos. *Revista Entrepalavras*, v. 7, n. 2, p. 457-74, Fortaleza, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33190>. Acesso em: 21 set. 2024.

JONES, Dominique; PETTIGREW, Noah; WILLIAMS, Rai’Shaun. The Bigger Picture. In: Lil Baby. *My Turn (Deluxe)*. Quality Control, Universal Music, 2020. Disponível em: <https://www.deezer.com/en/track/989008322>. Acesso em: 31 out. 2024.

LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black Eng-*

lish vernacular. Oxford: Basil Blackwell, 1977.

LÓPEZ, Alberto. Hip hop: como nasceu o gênero musical que transformou a música. *El País*, Madri, 11 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/11/cultura/1502442803_063516.html.

Acesso em: 13 out. 2024.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

TONIN, Josiane Prescendo; NONATO, Stephanie Sales Rodrigues. A variação linguística nos livros didáticos: língua portuguesa e língua inglesa em FOCO. *Revista Diálogos*, v. 2, n. 10, p. 110-34, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/13884>. Acesso em: 1 out. 2024.

TARALLO, Fernando Luiz. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. 96p. (Princípios; 9)

**ANÁLISE PALEOGRÁFICA DO CÓDICE VERGILIUS
ROMANUS (4?? D. C): NOTAS PRELIMINARES**

Ariel Montes Lima (UFMT)
gabrielfelipe0308@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa analisar o sistema de escrita empregado na confecção do códice *Vergilius Romanus*. A metodologia usada foi a análise documental, aliada à revisão de literatura. Para tanto, apresentamos o cotejo do alfabeto utilizado pelo escriba, demonstrando suas idiossincrasias caligráficas. Assim, elaborou-se uma tabela contendo a transcrição do alfabeto caligráfico, empregado no texto em comparativo com a forma de escrita contemporânea. Como base, tomamos os trabalhos de Cambraia (2005), Andrade (2009) Dias e Bivar (2005) e Gazziero Tomazi (2022). Como resultado, foi possível identificarmos variações na forma de se escrever a mesma letra. Também demonstramos a maneira de escrever empregada no Séc. V, evidenciando a evolução da técnica situada temporalmente.

Palavras-chave:

Paleografia. Poesia Latina. Virgílio Maro.

ABSTRACT

This article aims to analyze the writing system used in the making of the codex *Vergilius Romanus*. The methodology used was document analysis combined with literature review. For that, we present the collation of the alphabet used by the scribe, demonstrating his calligraphic idiosyncrasies. Thus, a table was prepared containing the transcription of the calligraphic alphabet used in the text in comparison with the contemporary writing form. As a basis, we take the works of Cambraia (2005), Andrade (2009) Dias e Bivar (2005) and Gazziero Tomazi (2022). As a result, it was possible to identify variations in the way of writing the same letter. We also demonstrate the way of writing used in the Century. V, showing the evolution of the temporally situated technique.

Keywords:

Palaeography. Latin Poetry. Vergil Maronis.

1. Introdução

Há uma relativa concordância entre os estudiosos da filologia a respeito da timidez dos estudos em língua portuguesa voltados à paleografia de textos latinos (Cf. Lima, 2023). Na verdade, quando em frente a tal problema, costuma destacar-se o estudo dos fólhos escritos no medievo na variante eclesiástica do latim. Desse modo, a literatura clássica de Roma recebeu menor atenção no âmbito dos estudos filológicos brasilei-

ros: algo bastante prejudicial, dada sua relevância histórica e seu legado cultural para a cultura brasileira, herdeira da cultura lusitana (Cf. Nascimento, 1961).

Nessa perspectiva, chamamos atenção para os trabalhos de Funari (1999), Cambraia (2005) e Spina (1977). Esses, ainda que produzidos no século passado à exceção de Cambraia, no início do século XXI, permanecem sendo base de estudos contemporâneos na filologia brasileira: o que enfatiza a necessidade de estudos mais robustos em face das transformações sociais experimentadas no modo de pensar a filologia.

Diante disso, o presente artigo visa analisar, pela luz da paleografia, o códice *Vergilius Romanus* (4?? d. C), o qual se encontra na Bibliotheca Apostolica Vaticana e cuja edição fac-similada está disponível *online* em sua página digital. O manuscrito em questão possui cerca de 309 fólios. Sua confecção data do século V – no início da Idade Média –. O texto foi escrito em Latim Clássico (LC), configurando uma cópia apógrafa da obra de Virgílio Maro com um anexo final nomeado *Apendex Vergilianus*.

Objetivamos, por meio do presente escrito, oferecer subsídios a posteriores estudos em língua portuguesa da obra do poeta mantuano sob a perspectiva das ciências filológicas; dado o já referido estado de carência de trabalhos acerca desse tema. Assim sendo, nos detemos sobre o modo como o texto foi escrito. Nossa análise consiste em identificar as formas gráficas do alfabeto utilizado no período, considerando o uso corrente ao tempo da escrita do documento e as particularidades estilísticas do próprio escriba.

2. Desenvolvimento

2.1. A Paleografia

Sabe-se que a etimologia da palavra paleografia provém do grego *palaaios*, antigo, e *graphien*, escrita, de modo que “paleografia é a ciência que estuda a escrita antiga” (Dias; Bivar, 2005, p. 12).

Cambraia (2005, p. 23) corroborou com essa perspectiva ao dizer que a paleografia estuda a escrita das línguas antigas. Todavia, acrescenta as dimensões teórica e prática com sua inserção no mundo moderno:

Teórica, porque expressa a “preocupação em se entender como se constituíram sócio historicamente os sistemas de escrita”; pragmática, já que visa à “capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita”, além de interpretar de maneira adequada as escritas antigas (Cf. Andrade, 2009, p. 150).

Gazziero Tomazi (2022, p. 67) ainda enfatizou ser a paleografia responsável, então, pela classificação da escrita e datação; descrição das características da escrita como o seu traçado ou *ductus*, a morfologia das letras, o ângulo da escrita, o módulo ou dimensão das letras e o peso em relação ao traçado da escrita.

Com base em tais conhecimentos, podemos destacar o papel historiográfico da paleografia, uma vez que o traçado das letras, o sistema de pontuação e o estilo de escrita revelam valiosas informações sobre as circunstâncias nas quais um documento foi concebido.

2.2. História dos Sistemas de Escrita

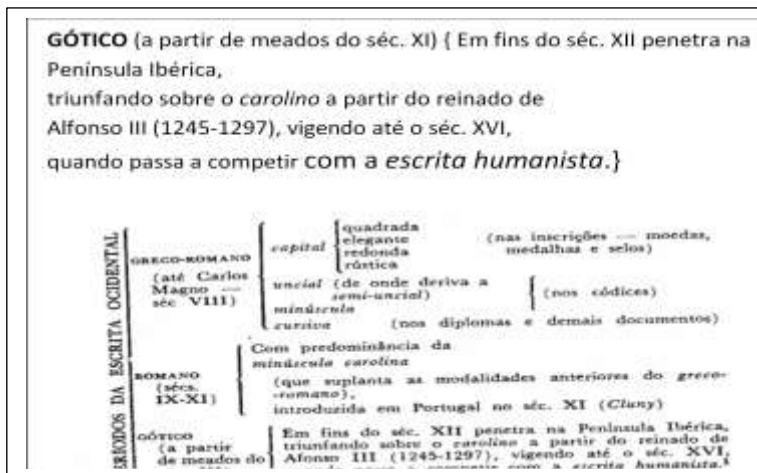
De acordo com Spina (1977), a escrita europeia pode ser dividida em três grandes períodos: Greco-romano (?- VIII d. C.)⁴⁰, Romano (IX-XI d. C) e Gótico (XI-XVI). No séc. XVI, com a emergência da escrita humanística, surge uma grande variedade de formas e estilos para as letras, cujo desenvolvimento culminou em uma pluralidade dificilmente congregável em uma única designação. Abaixo, apresento o quadro com a síntese das informações relativas à datação dos períodos de ascensão dos estilos de escrita:

Figura 1: Os Períodos da Escrita ocidental.

GRECO-ROMANO (até Carlos Magno – séc VIII) {capital {quadrada elegante redonda rústica (nas inscrições – moedas, medalhas e selos) uncial (de onde deriva a semi-uncial) (nos códices) minúscula cursiva (nos diplomas e demais documentos)}

ROMANO (sécs. IX-XI) {Com predominância da minúscula carolina (que suplanta as modalidades anteriores do greco-romano), introduzida em Portugal no séc. XI (*Cluny*)}

⁴⁰ O autor enfatiza que não é possível situar com precisão a origem dessa forma de escrever.



Fonte: elaboração da autora a partir de Spina (1977, p. 36).

O códice aqui trabalhado foi concebido no séc. V, tendo se perdido a data exata de sua composição. O documento é apógrafo, isto é: não possui a identificação do escriba. Ele foi escrito em letra capital rústica em Latim Clássico, variante essa que, de acordo com Weiss (2009), esteve em uso até o séc. IV d. C.

A letra em questão é um dos estilos de escrita usados na Antiguidade Romana, particularmente entre os séculos I e VI d.C. Era uma variação da *capital quadrata*, mas com traços mais simplificados e adaptados para a escrita rápida com pincel ou pena (Cf. Bewanger; Leal, 2020 e Fonseca, 2009). *Vide* abaixo a reprodução fac-similada de seu fólio 01:

figura 2: Ms. 1, fólio 1r.



Atualmente, a letra em questão tem sido grafada na variante culta (LC); sua edição *princeps* é muito mais antiga,

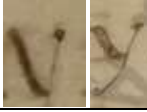
sendo situada, aproximadamente, entre os anos 41-37 a. C. Assim, o uso do LC não pode ser entendido como padrão, mas sim dentro de uma dimensão de língua-de-cultura.

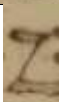
2.3. O Sistema Usado No Códice Vergilius Romanus

Nessa subseção apresentamos as correspondências entre a caligrafia do escriba e as letras do alfabeto latino. As letras que se apresentam escritas de maneiras distintas ao longo do texto serão apresentadas em ambas as formas.

Tabela 01

MANUSCRITO		CORRESPONDENTE
		A
		B
		C
		D
		E
		F
		G
		H

	I
	L
	M
	N
	O
	P
	Q
	R
	S
	T
	V
	X

		Y
		Z

Elaboração da autora.

O escriba emprega o alfabeto latino clássico. O texto foi escrito, como já apontado, em letra capital rústica, sem marcação de minúsculas. A escrita é regular, com poucas idiossincrasias resultantes de desvios do escriba. Em poucas ocasiões somente, se pode perceber a redução no tamanho das letras finais do verso: ação desempenhada devido ao comprimento da sentença frente à folha.

Sem embargo, a caligrafia usada oferece dificuldades na diferenciação das letras “T”, “I” e “P”. Além disso, dada a estrutura linguística do LC, não se encontram presentes as letras “j”, “u”, “k” ou “w”. Tal fato se justifica pela ausência desses sinais gráficos na escrita latina da época. Na verdade, somente foram incluídos tardiamente “j” e “u” na língua (Cf. Spina, 1977; Drigo, 2017).

Ademais, a estrutura textual não possui espaçamento entre as letras, nem tampouco sinais de pontuação de qualquer natureza. Isso pode vir a dificultar a leitura, tornando o estudo prévio imprescindível para a compreensão dos manuscritos.

Por outro viés, quando confrontados com os textos da Idade Média, podemos perceber a relativa facilidade de compreensão dos manuscritos antigos, dada sua simplicidade gráfica (Cf. Lima, 2018). Esse, porém, é um fator ambíguo, já que a ausência de elementos organizacionais da frase (como pontuação, distinção de maiúscula e minúscula e espaçamento entre palavras) pode propiciar equívocos na interpretação dos textos. Esse é um problema encontrado, inclusive, no âmbito das edições realizadas *a posteriori* dos textos preservados da Idade Antiga.

Ademais, interessa pontuarmos que o texto aqui analisado não possui datação exata (Cf. Wright, 1992), sendo colocado em um período no qual ocorria o declínio do *modus vivendi* antigo e a ascensão da forma medieval das sociedades europeias se organizarem. Assim, a escrita empregada destoa da forma então praticada (Spina, 1977), sublinhando a singularidade do códice.

Nesse sentido, Basseto (2001) argumentou ser imprescindível ao filólogo o conhecimento aprofundado sobre a multiplicidade de formas como o texto – objeto de seu estudo - pode se apresentar historicamente. Assim, compreender a estrutura primitiva de escrita da língua latina e, por conseguinte, de suas descendentes possibilita, também, um melhor entendimento acerca dos rumos tomados pela escrita ao largo da história humana.

Enfim, ressaltamos o caráter propedêutico de nossa análise, tal que salientamos ser possível a realização de diversas outras análises da obra aqui estudada a partir de múltiplas óticas e abordagens. Ao mesmo tempo, também reafirmamos a necessidade de mais estudos em língua portuguesa acerca do manuscrito em questão, haja visto que poucos trabalhos foram encontrados a seu respeito.

3. Conclusão

A título de conclusão, podemos observar que o sistema de escrita empregado segue o modelo vigente no Período Clássico (capital rústico), embora esteja situado historicamente no período de emergência do estilo uncial e cursivo (Séc. V).

O alfabeto usado é de fácil leitura, embora o sistema não possua espaçamento ou pontuação entre as palavras. Além disso, o traço da mão é contínuo, com poucos desvios e variantes para os mesmos signos: o que facilita a leitura do texto.

Enfim, podemos entender que o sistema alfabético latino enriqueceu seu sistema ao longo de sua evolução, através do acréscimo de letras de outros sistemas e por meio da evolução do uso das formas minúsculas, traço corrente na escrita contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. A. de. *Aspectos paleográficos em manuscritos dos séculos XVIII e XIX. Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 10-11, p. 149-72, [S.l.], 2009. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p149-172.

BASSETO, B. F. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: EDUSP, 2001.

BERWANGER, A. R.; LEAL, J. E. F. *Noções de paleografia e de diplomática*. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2020.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à Crítica Textual*. Martins Fontes. São Paulo, 2005.

DIAS, M. M.; BIVAR, V. dos S. B. Paleografia para o período colonial. *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. Estudos CEDHAL, Nova Série nº 11, p. 11-38, São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2004.

DRIGO, J. AS LÍNGUAS DA ITÁLIA ANTIGA: UM BREVE PANORAMA. *Mare Nostrum*, ano 2017, n. 9. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/download/143316/138068/283395#:~:text=Pode%2Dseparar%20as%20%C3%ADnguas,etrusco%2C%20r%C3%A9tico%20e%20piceno%20setentrional>.

FONSECA, J. da. *Tipografia & Design gráfico: Design e produção de impressos e livros*. Bookman, 2009.

FUNARI, P. P. A. A escrita cursiva romana. *Classica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 11, n. 11/12, p. 213-30, [S.l.], 1999. DOI: 10.24277/classica.v11i11/12.459.

GAZZIERO TOMAZI, T. M. *Um estudo filológico e linguístico em manuscritos mato-grossenses: a Mesa da Consciência e Ordens e o Cofre das Três Chaves (1769 1772)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2022.

LIMA, A. M. Homoerotismo na idade antiga: uma análise lexical da *Ecloga Secunda* (1784) de Públio Virgílio Maro. *Nódoa no Brim*, v. 85, p. 30-6, Tangará da Serra, 2023. Disponível em https://ppgelunemat.com.br/images/pdf/nodoa_no_brim/85/nodoa_no_brim_ed_85.pdf.

LIMA, C. A. O. S. O sistema de pontuação e abreviaturas no latim eclesiástico do século XI. *Polifonia*, v. 25, n. 38.1, p. 193-388, Cuiabá-MT, maio-agosto. 2018. Disponível em: https://www.google.com/search?q=pontua%C3%A7%C3%A3o+em+textos+medievais+polifonia&xsrf=APwXEdeszrBeT0Rf_axyMd8irj68P0jNckg%3A1680715510601&ei=9q4tZOGxJLXs5OUP0MSxkAQ&ved=0ahUKEwjhhOmXoZP-AhU1NrKGHVBIDEIQ4dUDCA8&uact=5&oq=pontua%C3%A7%C3%A3o+em+textos+medievais+polifonia&gs_lcp=Cgxd3Mtd2l6LXNlcnAQAzIFCCEQoAEyBQghEKABMgUIIRCgAToKCAAQRxDWBBCwAzoI-

CCEQFhAeEB1KBahBGABQ9gFY91VgzFhoAXABeACAAfEUiAG2
LZIBDTItNC4zLjAuMi45LTGYAQCgAQHIAQjAAQE&sclient=gws-
wiz-serp.

NASCENTES, A. A filologia Românica no Brasil. *Revista Letras*. [S.n.], 1961. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19881/13107>.

SPINA, S. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo, Cultrix/USP, 1977.

WEISS, M. *Outline of the Historical and Comparative Grammar of Latin*. New York/Ann Arbor: Beech Stave Press, 2009.

WRIGHT, D. H. *Codicological notes on the Vergilius Romanus*. Vat. lat. 3867. Biblioteca Apostolica Vaticana, 1992.

Outra fonte:

VERGILIUS ROMANUS. Bibliotheca Apostolica Vaticana. Vat.lat.3867. Disponível em: [Vat.lat.3867 | DigiVatLib](#).

**AS REDES SOCIAIS PARA A APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA: UM OLHAR
CRÍTICO SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE COMUNICAÇÃO E DE INFORMAÇÃO**

Nilson Roberto de Novaes Alves (UESB)

nrdna@hotmail.com

Uilio Batista Santos (SEEBA)

sociouesb@gmail.com

Luiza Santos Goncalves

luluzasantos@gmail.com

Levi Santos Silva

levisantossilva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões acerca das *Redes Sociais para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Leitura e Escrita: um Olhar Crítico Sobre as Tecnologias Digitais de Comunicação e de Informação*, perpassando a importância de práticas de letramento digital na escola para o desenvolvimento de aprendizagens que contribuam para a formação da cidadania digital, assim como a introdução de estudantes de Ensino Médio à Iniciação Científica. Para tanto, recorre-se à luz de aportes teórico da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2013), pois analisa e estuda a língua como prática social, ou seja, a língua que é utilizada no mundo real, na prática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), pois aborda práticas educativas sob a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades e, por fim, recorremos a Minayo (2003) uma vez que a autora trata sobre o tipo de pesquisa que será abordada e construída neste projeto de pesquisa, dentre outros. Dessa forma, compreende-se que tão importante quanto pesquisar sobre a temática em questão, também é importante que os dados gerados sejam divulgados não apenas na escola e redes sociais, mas também em forma de artigo científico publicado em revistas, meios e espaços científicos a fim de que tais dados contribua para se re(pensar) como lidar com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita durante os cursos e eixos tecnológicos propostos na educação básica da rede estadual do estado da Bahia.

Palavras-chave:

Aprendizagens. Redes sociais. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This research aims to present reflections on Social Networks for Learning and Development of Reading and Writing: a Critical Look at Digital Communication and Information Technologies, covering the importance of digital literacy practices in schools for the development of learning that contributes to the formation of digital citizenship, as well as the introduction of high school students to Scientific Initiation. To this end, we resort to the light of theoretical sports of Applied Linguistics, such as

Moita Lopes (2013), as it analyzes and studies language as a social practice, that is, the language that is used in the real world, in practice. The National Common Curricular Base (BNCC, 2017), as it addresses educational practices from the perspective of the development of skills and abilities and, finally, we resort to Minayo (2003) since the author deals with the type of research that will be addressed and constructed in this research project, among others. Thus, it is understood that it is as important as researching the topic in question, it is also important that the data generated be disseminated not only in schools and on social networks, but also in the form of scientific articles published in scientific journals, media and spaces so that such data contribute to re(thinking) how to deal with learning and development of reading and writing during courses and technological axes proposed in basic education in the state network of the state of Bahia.

Keywords:

Learning. Social networks. Reading and Writing.

1. Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a *Internet* e as redes sociais podem ser eficazmente utilizadas como ferramentas e meios para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ao oferecerem um ambiente interativo e colaborativo que motiva e engaja os estudantes.

Dessa forma, por meio de plataformas como *Facebook*, *Instagram* e *X* (antigo *Twitter*), e aplicativos como o *whatsApp*, estudantes podem compartilhar textos, participar de discussões literárias, receber *feedback* imediato e acessar uma vasta gama de conteúdos diversificados.

Além disso, a familiaridade e o apelo dessas redes incentivam a prática da escrita criativa e crítica, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências digitais essenciais, como a avaliação de fontes e a comunicação *on-line* responsável.

Desse modo, ao propormos a questão de pesquisa: “Como podemos utilizar as redes sociais para a aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita?”. Com um olhar crítico sobre as tecnologias digitais de comunicação e de informação, pretende-se perceber as redes sociais, não apenas como complemento às metodologias tradicionais de ensino, mas também a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades individuais e promovendo uma abordagem mais dinâmica e relevante para a educação contemporânea.

Assim, percebemos que o aspecto mais relevante que justifica a realização desta pesquisa é o fato de utilizarmos os avanços tecnológicos

e digitais em favor da aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, por meio do uso consciente delas; o que pode contribuir para o desenvolvimento da cosmovisão dos aprendizes e impactar diretamente sua relação com a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, o trabalho, o consumo e a pluralidade e cultura, pois a leitura também é de mundo.

Dessa maneira, ao verificarmos se tais tecnologias são usadas, como e para que são usadas e com quais finalidades elas são utilizadas, poderemos chegar a resultado e conclusões que poderão indicar como a escola, professores e seus planejamentos poderão melhor (re)pensar suas dinâmicas de aprendizagens, revelando aos educandos aspectos positivos e negativos quanto ao uso das TDIC e da *Internet*, aprendendo a fazer uso delas de forma crítica e reflexiva.

Desse modo, este trabalho de pesquisa foi inscrito na 12ª Feira de Ciências, Empreendedorismo Social e Inovação da Bahia (FECIBA) e para a 1ª Mostra de Projetos do Educa Mais Bahia poderão ser submetidos Projetos de Pesquisa Científica vinculados à categoria Linguagens e suas tecnologias que trata de Projetos que tenham como pressuposto o conhecimento aprendido pelos estudantes no campo da linguística (linguística histórica e linguística aplicada).

Ainda, nesta esteira de pensamento sobre a temática em questão, destacamos dois principais aspectos relacionados a este trabalho de pesquisa realizado com estudantes do Ensino Médio por estudantes e professores também desta mesma modalidade de ensino. O primeiro aspecto é a possibilidade de adoção de práticas de letramento digital nas escolas como algo crucial para preparar estudantes para a vida no mundo moderno, no qual a tecnologia está cada vez mais presente, pois letramento digital não se limita apenas ao uso de dispositivos tecnológicos conectados à *Internet*, mas também está relacionado à capacidade de entender, avaliar e utilizar de forma crítica as informações disponíveis *on-line*.

Dessa maneira, acreditamos que o desenvolvimento dessas habilidades possibilita aos estudantes tornarem-se cada vez mais aptos a navegar pelo vasto universo digital, buscando identificar fontes confiáveis e *fake news*, por exemplo, o que é fundamental para a construção de uma sociedade bem-informada e consciente.

Além disso, as práticas de letramento digital promovem o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a re-

solução de problemas e a capacidade de comunicação eficaz em diferentes plataformas digitais.

Assim, além de possibilitar práticas de leitura e de escrita em ambientes digitais, e promover aspectos informativos, o letramento digital em escolas desempenha um papel importante na formação da cidadania digital e social, aprendendo sobre ética digital, privacidade, segurança *on-line* e respeito às diferenças nas interações virtuais, estudantes desenvolvem uma compreensão mais ampla das responsabilidades que acompanham a vida no mundo digital. Essas práticas educativas promovem comportamentos responsáveis e éticos, contribuindo para um ambiente digital mais seguro e inclusivo.

Portanto, pensar a educação por meio de práticas de letramento digital não apenas prepara estudantes para o convívio social moderno, o mercado de trabalho e para a vida acadêmica, mas também os capacita a serem cidadãos digitais cada vez mais conscientes e ativos, capazes de participar plenamente de forma crítica na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, outro aspecto importante que destacamos para o desenvolvimento deste trabalho foi a participação de estudantes da primeira série do Ensino Médio, assim como a introdução destes à Iniciação Científica e ao ato de fazer pesquisa, possibilitando a eles aprender e a saber o que é uma pesquisa e como ela pode ser desenvolvida durante esta modalidade de ensino, pois ao chegarem ao nível superior, eles já terão uma ideia mais clara sobre as possibilidades científicas.

2. Metodologia

Para se atingir os objetivos geral e específicos, propostos neste projeto de pesquisa, relacionados à temática *uso das redes sociais para a aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita*, adotou-se como ponto de partida a tomada de consciência sobre a importância do ato de fazer ciência. Assim, o primeiro passo foi selecionar textos sobre Iniciação Científica e sobre como elaborar um projeto para que todos os agentes fossem situados no assunto em questão. Após essa etapa, deu-se início à elaboração do referido projeto, definindo o problema de pesquisa, seus objetivos e a seleção de referenciais teóricos a fim de embasá-lo dentro do rigor técnico-científico.

Dessa maneira, os autores e pesquisadores elaboraram e selecionaram perguntas relativas ao tema proposto e definiram a quantidade, a

faixa etária e nível de escolaridade dos sujeitos participantes. Em seguida, deu-se início à elaboração do questionário eletrônico, utilizando a plataforma *GoogleForms* com perguntas fechadas sobre a temática, ou seja, com perguntas com um número máximo de possíveis respostas.

A etapa seguinte ocorreu por meio da realização da própria pesquisa com o envio do *link* para os sujeitos selecionados e definidos previamente. A pesquisa foi realizada sem a coleta de nomes ou de endereços de *e-mail* ou qualquer outra forma de possíveis associações de sujeitos e respostas. Assim, o anonimato e o sigilo foram totalmente preservados, mantendo-se assim as questões éticas necessárias para a coleta e geração de dados.

Assim, este projeto de pesquisa se mostrou viável tanto economicamente em níveis sociais, quanto ambientais, pois se recorreu a recursos humanos e materiais já disponíveis no ambiente e no momento de sua realização.

Portanto, compreendemos que, tão importante quanto pesquisarmos sobre a temática em questão, também é importante que os dados gerados sejam divulgados em forma de artigo científico publicado em revistas, meios e espaços científicos a fim de que tais dados contribua para (re)pensarmos como lidamos com a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita durante os cursos e eixos tecnológicos.

Assim, elaboramos um cronograma para melhor situarmos as ações, etapas e momentos, pois, como aponta Silva (2022), “o cronograma nada mais é do que a sequência de atividades realizadas ao longo do processo de pesquisa” e “o cronograma, o mesmo servirá de guia para o pesquisador traçar melhor o plano de tarefas a serem executadas ao longo da pesquisa”.

Dessa forma, as tarefas foram organizadas da seguinte maneira: durante o mês de maio (2024) aconteceram as leituras de textos sobre Iniciação Científica e de como elaborar um projeto; leitura de textos sobre a temática escolhida para a realização do projeto; leitura e conhecimento do Edital FECIBA (2024) e a elaboração do projeto de pesquisa.

Iniciado durante o mês junho o desenvolvimento e elaboração das perguntas do questionário da pesquisa; definição do número de sujeitos participantes da pesquisa e a aplicação da pesquisa por meio do questionário eletrônico – *GoogleForms*. Por fim, deu-se a divulgação dos dados da pesquisa de forma digital por meio das redes sociais do colégio, apre-

sentada de forma oral por meio de banner e de forma impressa por meio de submissão e publicação de artigo científico, em momento oportuno.

3. Referencial teórico

Como referencial teórico, destacamos que recorreremos a três principais estudiosos que serviram de base para a realização, estruturação e desenvolvimento da mesma, buscando se atingir os objetivos geral e específicos a qual se propõe esta pesquisa, buscando garantir contribuições para a realidade social, geral e local, de aprendizes com relação aos universos da leitura e da escrita.

Assim, esta pesquisa será de qualitativa, de cunho etnográfico, apoiada em dados quantitativos, ou seja, é qualitativa, pois compreendemos que os resultados não estão prontos; carecem da geração de dados que acontecerá por meio da interação entre os sujeitos participantes da pesquisa que responderão a perguntas e questionários previamente elaborados.

Dessa forma, os dados gerados possibilitarão uma análise quantitativa que se dará por meio de números e gráficos que serão discutidos, relacionando o tema, os objetivos e reflexões acerca da temática proposta, buscando possíveis conclusões sólidas e fideis aos instrumentos de coleta e geração de dados.

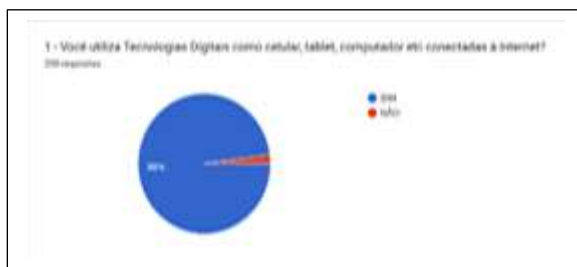
Para tanto, recorre-se à luz de aportes teórico da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2013), pois analisa e estuda a língua como prática social, ou seja, a língua que é utilizada no mundo real, na prática. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aborda práticas educativas sob a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades e, por fim, recorreremos a Minayo (2003), uma vez que a autora trata sobre o tipo de pesquisa que será abordada e construída neste projeto de pesquisa.

4. Descrição dos dados

A pesquisa sobre os impactos das redes sociais sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita foi realizada em 10/06/24 tendo como campo de investigação, o Colégio Estadual de Jequié-Bahia por meio de entrevistas gravadas.

Para a realização de tal empreitada, foi elaborado um questionário com 05 (cinco) perguntas para serem respondidas pelos alunos. Ao todo, foram entrevistados 199 alunos. Os entrevistados são estudantes do Ensino Médio, oriundos dos cursos profissionalizantes e de cursos de formação geral nos turnos matutino e vespertino.

Diante do exposto, urge conhecer os impactos das redes sociais na aprendizagem dos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, por meio de vários questionamentos. Dentre eles, destaca-se a primeira pergunta: “1- *Você utiliza Tecnologias Digitais como o celular, o tablet, o computador, etc. conectadas a internet?*”. Os que responderam foram 199 alunos. Destes, 98% responderam que sim. Apenas 2% afirmaram que não utilizam. Como demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: Próprio autor.

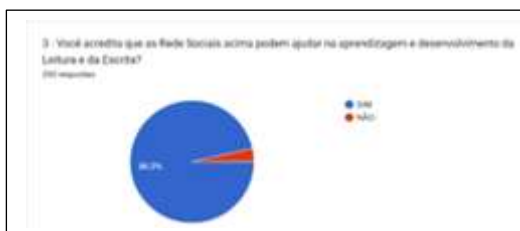
Dando prosseguimento à entrevista, inquireu-se sobre a seguinte questão: “2-*Quais as redes sociais você mais utiliza?*”. As respostas dadas apresentaram uma variedade quanto ao uso das redes sociais. Logo, um leque de opções na utilização das redes sociais se redesenhou.

De acordo com as respostas, segue-se a classificação das redes sociais mais acessadas pelos alunos: 1º lugar – o Instagram com 81,4%; 2º lugar WhatsApp com 71,4%; Tik Tok com 38,7% 3º lugar – 4º lugar Youtube com 35,7%; –5º lugar – Facebook com 14,1%; 6º lugar – Outros com 16,1%; 7º lugar – Outras redes sociais com 16,1%; 8º lugar – o Twitter com 4%. Como demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: Próprio autor.

Continuando, os alunos foram questionados sobre a seguinte temática: “3- *Você acredita que as redes sociais acessadas podem ajudar na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita?*”. Dos 199 entrevistados, 96,5% responderam que sim, enquanto que 3,5% afirmaram que não acreditam. Como demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: Próprio autor.

Ainda questionando sobre o assunto, foi também perguntado acerca da seguinte questão: “4- *Como as redes sociais podem auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita?*”. Após as respostas, ficou constatado as seguintes porcentagens:

Ø 52,% concordam que as redes sociais apresentam textos em diferentes formatos;

Ø 44,7% acreditam que as redes sociais possibilitam o contato com o texto; enquanto;

Ø 40,7% acreditam que as redes sociais possibilitam o contato com o texto;

Ø 37,2% concorda que as redes sociais favorecem o contato com a leitura;

Ø 27,1% concorda que as redes sociais possibilita a leitura de legendas em imagens;

Ø 17,1% concorda que as redes sociais possibilitam a interação com outras redes. Como demonstrado no gráfico abaixo:



Fonte: Próprio autor.

Finalizando a entrevista, a última questão a ser respondida foi a seguinte: “5- Você acredita que esta pesquisa é importante para gerar dados sobre como as Tecnologias Digitais podem ser utilizadas para (re) pensar os mais diferentes tipos e formas de aprendizagem?”. Apenas 198 alunos responderam. Destes, 74,9% afirmaram que sim, enquanto, 25,1% afirmaram que talvez e 0% % afirmaram que não:



Fonte: Próprio autor

Diante do exposto, surgiram inúmeras respostas, fruto das questões arguidas na pergunta 6 que trata sobre: “Na sua visão, como a escola pode utilizar as Redes Sociais para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita?”. As unidades temáticas possibilitaram um leque com diferentes respostas e visões divergentes, mas não contrárias, em relação ao uso e eficiência do uso das redes sociais no desenvolvimento de habilidades no uso da leitura e da escrita. Por conseguinte,

percebeu-se que a internet é uma ferramenta fundamental na aprendizagem comprovada pela maioria dos entrevistados.

As respostas também comprovaram que apesar das várias possibilidades e estratégias usadas para acessar a rede mundial de computadores, a maioria dos estudantes têm o hábito de usá-la não só para interagir, mas também para pesquisar e produzir textos por meio de links, comentários, notícias, vídeos, filmes, documentários, etc.

Logo, as diversas respostas sobre as temáticas questionadas, apesar de apresentarem visões diferentes e diversidade, convergem para a necessidade do uso da internet em sala e fora dela como estratégia de aprendizagem. Diante da importância dessa ferramenta, fruto das transformações ocorridas em escala global, percebe-se a sua supremacia em todos os setores e instituições da sociedade moldando comportamentos, costumes e crenças. Como consequência, tem influenciado a política, a economia, a ciência, a diplomacia, os sistemas de defesa de todo o mundo e também a educação.

Nesse cenário de mudanças estruturais em curso, urge desenvolver novas formas, estratégias e métodos de ensino que desenvolvam habilidades para o aluno lidar com a realidade digital que está à nossa volta. Privar o estudante de ter contato com o mundo digital é andar na contramão da história, do progresso e do desenvolvimento da cidadania plena.

Sendo assim, urge a necessidade de propiciar ao estudante o contato com a leitura e a produção textual por meio de vários aparatos, dentre eles, o celular, o *tablet*, o *notebook* desde a tenra idade. Sem essa habilidade, teremos uma geração de analfabetos digitais excluídos e invisibilizados.

5. Análise e discussão dos dados

Após as etapas de realização do trabalho de pesquisa em questão, descrição e análise, verificamos que os dados gerados e revelados na mesma sobre o uso de Tecnologias Digitais como celular, *tablet*, computador, etc. conectadas à *Internet* para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita revelaram uma ampla utilização dessas ferramentas entre os sujeitos da pesquisa. Analisando esses dados mais detalhadamente, verificamos que dentre o total de 100% das respostas apresentadas, na pergunta 1, 98% dos participantes apontaram que

utilizam tecnologias digitais conectadas à *Internet* e apenas 2% dos participantes afirmaram que não utilizam essas tecnologias digitais.

Dessa forma, ao relacionarmos tais dados ao tema da pesquisa *As Redes Sociais para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Leitura e Escrita: um olhar crítico sobre as tecnologias digitais de comunicação e de informação*, concluímos que as redes sociais estão extremamente presente na vida dos estudantes. Isso é um fato. Assim, ao analisar o que aponta Cunha e Bizelli (2016):

[...] as novas tecnologias da informação e da comunicação – TIC – ditam um novo cenário para sala de aula. Muitas são as expectativas de aprendizagem por meio desta nova ferramenta. Para tanto é preciso pensar na mudança de paradigma sob a ótica do professor. (Cunha; Bizelli, 2016 p. 282)

Este novo cenário para sala de aula, ditado pelas tecnologias digitais, está em sintonia com os resultados revelados pela pesquisa, uma vez que o uso delas pelos sujeitos apontam novas expectativas de aprendizagens que elas podem propiciar o que aponta a necessidade de mudanças de paradigmas com relação ao ensino e à aprendizagem diante de uma nova ecologia educacional.

Nesta mesma esteira de pensamento e reflexão sobre a temática e dados apresentados, Alves (2024) aponta que:

Assim, é inquestionável a presença de dispositivos móveis em todas as esferas e camadas da sociedade atual, especialmente o celular. Nas escolas não tem sido diferente. Algumas proíbem ou restringem o uso deles. Mas afinal, como a escola deveriam lidar com tal questão? Proibição ou educação? Eis boas perguntas de pesquisa que muitos autores e pesquisadores já têm se debruçando sobre este. (Alves, 2024 p. 37)

Dessa forma, verificamos por meio dos dados e das falas apresentadas até então que a presença de dispositivos móveis, em especial a dos celulares, é uma realidade incontestável em todas as esferas e camadas da sociedade contemporânea. Essa realidade tecnológica se estende às escolas, onde os celulares se tornaram parte integrante do cotidiano dos estudantes e professores.

Portanto, são utilizados como ferramentas de comunicação e interação, mas também como instrumentos educacionais, favorecendo o acesso à informação, a realização de atividades mais interativas e o contato com recursos digitais diversos. Contudo, essa presença também traz desafios, como a necessidade de equilibrar o uso pedagógico com a pre-

venção de distrações e o manejo adequado de questões de segurança e privacidade, o que também está em acordo a Brasil (2017) quando trata dessa questão.

De igual maneira, ao verificarmos a pergunta número 2 que trata sobre “*Quais as redes sociais você mais utiliza?*”. observamos que 81,4% dos participantes da pesquisa apontaram que utilizam mais o *Instagram*, o que podemos inferir que ele seja a plataforma mais popular que poderia ser utilizada para fins de aprendizagem e desenvolvimento de leitura e de escrita.

Em segundo lugar, verificamos que o *WhatsApp* é ainda amplamente utilizado para comunicação e compartilhamento rápido de informações, o que pode explicar sua alta porcentagem que ficou em 71,4%. Tal dado revela que esta rede social também pode ser utilizada pela escola, por professores e pelos próprios estudantes para fins educacionais se pensada e adotada de forma intencional e planejada em seus currículos e planejamentos.

Assim como as demais redes sociais também se revelaram como importantes práticas utilizadas pelos estudantes diariamente e que também podem ser pensadas como ações pedagógicas que visem o aprendizado e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, como por exemplo *TikTok*: 38,7% geralmente visto como uma plataforma de entretenimento, sua utilização em aprendizagem está crescendo, possivelmente devido a conteúdos curtos e dinâmicos.

De igual modo, verificamos que a rede social *YouTube* é utilizada por 35,7% dos sujeitos da pesquisa, ficando em quarto lugar. Acreditamos que o *YouTube* é uma fonte rica de vídeos educativos e tutoriais, mas parece que sua popularidade é um pouco menor comparada as outras plataformas. Inferimos que ela também pode ser uma excelente forma de se utilizar atividades relacionadas à leitura e à escrita.

Com relação a outras redes sociais, verificamos que mesmo em menor grau de utilização como *Facebook* com 14,1%, talvez por ser uma das redes sociais mais antigas, parece estar perdendo terreno para outras plataformas em termos de aprendizado e desenvolvimento. Como *Outros* que se refere a outras redes sociais não citadas na pesquisa, mas que também são utilizadas com o total de 16,1%. Isso sugere que há outras plataformas menores que juntas representam uma parte significativa da utilização, sendo similar ao item anterior, mas não especificado quais são essas redes. Pode incluir plataformas como *LinkedIn*, *Reddit*, etc.

Já o *Twitter* obteve um total de 4%, ou seja, ficou em último lugar. O *Twitter* é mais utilizado para notícias rápidas e discussões breves, o que pode limitar sua eficácia com relação a atividades relacionadas à aprendizagem, uma vez que os sujeitos desta pesquisa não a utilizam tanto.

Dessa forma, podemos concluir que tais dados revelados neste instrumento de pesquisa podem ser usados para orientar estratégias de desenvolvimento de conteúdo educativo e compreensão das tendências em aprendizagem e desenvolvimento nas redes sociais. O que pode possibilitar uma melhor compreensão e aplicação da Competência Geral 5, expressa na BNCC (2017), como verificamos abaixo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Portanto, ao analisarmos os dados gerados na pesquisa em questão e ao relacioná-los a competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular, 2017, inferimos que é possível utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, perpassando a significância e a reflexão destas a fim de utilizá-las para fins pedagógicos e de aprendizagens tantos pelos estudantes quanto pelas escolas. Com relação a pergunta 3 que trata sobre o questionamento: “*Você acredita que as redes sociais acessadas podem ajudar na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita?*”, a pesquisa revelou que de 100%, 96,5% dos sujeitos responderam que sim e 3,5% responderam que não acreditam.

Dessa forma, verificamos que a maioria dos participantes (96,5%) acredita que as redes sociais têm um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso indica uma aceitação quase total dessa ideia. Quando apenas 3,5% dos participantes não acreditam que as redes sociais contribuam para aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. Este dado aponta que algo também importante sobre a temática, pois revela que há sujeitos que pensam de forma divergente.

Assim, inferimos que os resultados revelados demonstram um determinado grau de confiança relativamente alta nas redes sociais como ferramentas para aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Pode-se inferir que os usuários veem valor no conteúdo educativo disponível nessas plataformas.

Desse modo, sistemas educacionais, escolas, professores e seus planejamentos podem usar essa informação para justificar a adoção e implementação de estratégias educativas que utilizem redes sociais, assim como re(pensar) a necessidade de se investir em qualidade. Embora a aceitação seja alta, é crucial que o conteúdo educativo nas redes sociais seja de alta qualidade para manter e aumentar essa confiança.

Destarte, ao observarmos os dados de 3,5% concluímos que eles revelam que há sujeitos que não acreditam que a temática em questão pode não ser útil ao propósito ao qual se propõe. Assim, podem oferecer críticas válidas que ajudem a melhorar a utilização das redes sociais para fins educativos. Entender suas preocupações pode ser útil para melhorar as estratégias e abordar possíveis falhas.

Seguindo o mesmo modo de leitura, de análise e discussão, ao verificarmos a pergunta 4 que trata sobre “Como as redes sociais podem auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita?” percebemos que a mesma revelou que 52,% concordam que as redes sociais apresentam textos em diferentes formatos; 44,7% acreditam que as redes sociais possibilitam o contato com o texto; enquanto; 40,7% acreditam que as redes sociais possibilitam o contato com o texto; 37,2% concorda que as redes sociais favorecem o contato com a leitura; 27,1% concorda que as redes sociais possibilita a leitura de legendas em imagens e 17,1% concorda que as redes sociais possibilitam a interação com outras redes.

Dessa forma, inferimos que os sujeitos participantes da pesquisa apontaram que as redes sociais podem auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, pois elas apresentam uma diversidade de formatos textuais e pela possibilidade de acesso aos textos. Essa variedade pode contribuir para uma aprendizagem mais rica e diversificada.

Desse modo, ainda podemos inferir que a maior parte dos sujeitos acredita que as redes sociais como plataformas e espaços positivos para o contato e maior engajamento com a leitura, o que pode ser uma vantagem significativa no contexto educacional no qual o incentivo à leitura é fundamental.

Outro importante aspecto foi a ocorrência de uma parte significativa dos sujeitos reconhecerem a importância das legendas e a interação entre redes destaca a relevância das práticas de leitura e escrita em contextos multimodais, ou seja, textos com “a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social” (Hemais, 2010 p.01).

Portanto, tais dados revelam que, embora haja variações nas percepções sobre o papel das redes sociais na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, há um reconhecimento geral de seu potencial como possibilidades educacionais. Dessa maneira, tais redes sociais podem ser utilizadas de forma estratégica para auxiliar métodos educacionais de ensino e de aprendizagem, possibilitando novas e diferentes oportunidades de leitura e escrita em formatos que ressoam com a experiência digital de professores e estudantes.

Assim, ao verificarmos a última pergunta, a de número 5 que trata sobre *“Você acredita que esta pesquisa é importante para gerar dados sobre como as Tecnologias Digitais podem ser utilizadas para (re) pensar os mais diferentes tipos e formas de aprendizagem?”*, observamos que 74,9% afirmaram que sim, enquanto, 25,1% afirmaram que talvez e 0% afirmaram que não.

Dessa forma, o dado de 74,9% dos participantes afirmando a importância da pesquisa em questão, inferimos que ele indica a implementação de novas abordagens educacionais baseadas em tecnologias digitais. Já com relação aos 25,1% que responderam “talvez” indicam que é necessárias mais evidências e demonstrações sobre a eficácia das redes sociais para a aprendizagem. Portanto, fica aqui o convite para pesquisadores realizarem mais pesquisas que sejam capazes de fornecer dados mais concretos sobre os impactos positivos das Tecnologias Digitais na aprendizagem.

Portanto, concluímos que é necessário que haja mais investimentos em pesquisa, tanto humano quanto financeiro, na educação básica nos moldes desta em questão, perpassando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de professores e de estudantes com relação a práticas relacionadas às diferentes formas de aprendizagem, neste caso sobre leitura e escrita, apontando para a criação e aperfeiçoamento de políticas educacionais que contribuam para o melhoramento da Educação em todos seus aspectos.

E por fim, analisamos a pergunta 6 e, na nossa forma de perceber, uma pergunta bastante pertinente sobre a temática, pois ela se apresenta como o central, uma vez que busca verificar como a escola pode por em prática a temática levantada no referente trabalho de pesquisa. Assim, temos: *“Na sua visão, como a escola pode utilizar as Redes Sociais para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita?”*.

Dessa forma, verificamos que 199 (cento e noventa e nove) sujeitos responderam a tal pergunta. Desse total, percebemos que houve muitas respostas diferentes. Porém, em sua grande maioria e, predominantemente, foram: 1 – disponibilização de *Internet* de qualidade e recursos como *tablets* e computadores para os estudantes; 2 – A escola e professores adaptarem seus planos e planejamentos levando em consideração a temática sobre tecnologias digitais, *Internet* e redes sociais; e 3 – A escola, professores e alunos construir juntos ações práticas e concretas que sejam capazes de possibilitar uma melhor aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita por meio das redes sociais.

Assim, tais dados indicam que a utilização de redes sociais na educação e, principalmente, para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita na escola e pela escola, apontam para ações coordenadas e colaborativas, perpassando investimento em infraestrutura, adaptações curriculares e práticas pedagógicas que engajem alunos e professores de maneira ativa e significativa.

Portanto, é necessário que haja integração tecnológica abrangente, acesso igualitário a recursos tecnológicos é essencial para o sucesso dessas iniciativas, formação contínua dos professores é importante para que possam adaptar suas práticas pedagógicas e aproveitar ao máximo o potencial das redes sociais na educação e participação ativa assim como também o envolvimento dos estudantes no processo de criação e implementação de atividades pode aumentar seu engajamento e promover uma aprendizagem mais significativa mais próxima de suas realidades.

6. Considerações finais

Diante do exposto até então, acreditamos que esta pesquisa sobre *As Redes Sociais para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Leitura e Escrita: um olhar crítico sobre as tecnologias digitais de comunicação e de informação* se revelou como importante ação e contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem, perpassando a geração de dados por meio de sujeitos pertencentes ao *locus* da mesma.

Ainda concluímos que é extremamente importante e necessário fazer pesquisas sobre a temática em questão, principalmente inserindo estudantes do Ensino médio à iniciação científica, proporcionando a eles a

experiência e importância de serem atores e sujeitos de processos científicos que contribuam para o aperfeiçoamento de processos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3. versão. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretária de Educação Básica, 2017.

CUNHA, Maria Darido da; BIZELLI, José Luis; Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, v. 20, n. 2, p. 282-300, Araranquara, 2016.

HEMAIS, B. *Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio*. [s.l.], [s.n.]. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 1 jul. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Sumária Sousa. Como fazer um cronograma para projeto de pesquisa? In: SILVA, S.S. *Blog Ciência em suma*. 31 out. 2022. Disponível em: <https://cienciaemsuma.com.br/como-fazer-um-cr...jeto-depesquisa/>. Acesso em: 28/06/24.

**JARGÃO JUVENIL ESPANHOL NOS ANOS 2000:
CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E SEMÂNTICAS
EM PERSPECTIVA BIBLIOGRÁFICA**

Elizaveta Koskevich (UFMS)
koskevichelizaveta@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa as características estruturais e semânticas do jargão juvenil espanhol, que emergiu como um fenômeno dinâmico e multifacetado ao longo dos anos 2000. O estudo destaca as peculiaridades desse socioleto, como deslocamentos semânticos, ressignificações e o uso de nomeações metafóricas e dissemismos, além do ativo empréstimo de palavras de outros idiomas, principalmente o inglês. O jargão juvenil é marcado pela criação de neologismos e o truncamento de palavras, muitas vezes impulsionados pelo desejo de concisão e originalidade dos jovens. Também se observa a utilização de formas de tratamento na comunicação cotidiana, que refletem um estilo único de interação dentro da subcultura juvenil. O jargão espanhol dos jovens nos anos 2000 não apenas reflete as mudanças culturais, sociais e psicológicas da sociedade contemporânea, mas também funciona como um importante instrumento de autoexpressão e construção de identidade. A análise ressalta seu papel no enriquecimento da linguagem coloquial e na formação de novas tendências linguísticas. O estudo desse fenômeno contribui para uma compreensão mais profunda da evolução da língua espanhola e das transformações que caracterizam a vida e as atitudes da juventude dessa época.

Palavras-chave:

Espanhol. Jargão juvenil. Linguagem coloquial.

ABSTRACT

The article analyzes the structural and semantic characteristics of Spanish youth slang, which emerged as a dynamic and multifaceted phenomenon throughout the 2000s. The study highlights the peculiarities of this sociolect, such as semantic shifts, resemanticizations, and the use of metaphorical and dysphemistic expressions, as well as the active borrowing of words from other languages, primarily English. Youth slang is marked by the creation of neologisms and word truncation, often driven by the desire for conciseness and originality among young people. The study also observes the use of forms of address in everyday communication, reflecting a unique style of interaction within the youth subculture. Spanish youth slang in the 2000s not only reflects the cultural, social, and psychological changes in contemporary society but also functions as an important tool for self-expression and identity construction. The analysis highlights its role in enriching colloquial language and forming new linguistic trends. This study of the phenomenon contributes to a deeper understanding of the evolution of the Spanish language and the transformations characterizing the life and attitudes of the youth of this era.

Keywords:

Spanish. Colloquial language. Youth slang.

1. Introdução

A linguagem juvenil, especialmente no contexto espanhol dos anos 2000, reflete um processo contínuo de adaptação e recriação lexical. Esse fenômeno é influenciado por fatores culturais, midiáticos, sociais e tecnológicos, que promovem uma constante renovação do vocabulário entre os jovens. Segundo Herrera (2008), a linguagem juvenil pode ser definida como uma colagem linguística, composta por empréstimos, alterações e ressignificações semânticas, associações fonéticas e neologismos morfológicos, o que resulta em um repertório expressivo altamente dinâmico.

Rodríguez González (2002) observa que esse repertório não é apenas fruto de inovação casual, mas de práticas linguísticas compartilhadas que visam à identificação grupal e à diferenciação social. Já Monastiriyov (2008), em estudo comparativo sobre jargões urbanos na Espanha e na América Latina, ressalta que o jargão juvenil também funciona como uma resposta discursiva às pressões culturais e institucionais, permitindo formas alternativas de expressão emocional, crítica social e afirmação identitária. Para Hernández Toribio e Vigara Tauste (2001), o uso frequente de abreviações e expressões hiperbólicas na fala juvenil está diretamente ligado à busca por espontaneidade, ludicidade e reconhecimento entre os pares.

Assim, o jargão juvenil segue princípios gerais de existência. Em primeiro lugar, trata-se de uma camada linguística altamente dinâmica – as gerações de jovens mudam a cada cinco a nove anos, e o jargão muda junto com elas. Palavras “na moda” frequentemente são rapidamente esquecidas, mas algumas palavras e expressões do jargão podem permanecer em uso por um longo período. Com o tempo, essas palavras podem se tornar tão amplamente conhecidas que ultrapassam os limites desse grupo social específico e passam a integrar o vocabulário neutro de uso geral.

Neste artigo, o jargão juvenil dos anos 2000 é definido como um fenômeno linguístico amplamente disseminado no meio jovem. Suas unidades lexicais não são utilizadas para descrever ou nomear objetos e fenômenos conhecidos apenas por um círculo restrito de especialistas (como os profissionalismos), nem servem como um código secreto destinado a excluir da conversa aqueles que não pertencem a um determinado grupo. Além disso, não são limitadas apenas a uma comunicação expressivo-negativa, como ocorre com os vulgarismos.

As ferramentas linguísticas do jargão juvenil têm como função nomear objetos e fenômenos amplamente conhecidos e são usadas pelos jovens como forma de afirmar sua individualidade. Por outro lado, o jargão juvenil também desempenha o papel de determinar a pertença a um grupo social específico.

Além disso, é importante notar que o jargão juvenil não é completamente homogêneo; ele constitui um conjunto de fenômenos linguísticos e uma maneira de falar característica de amplos círculos de jovens. Esses jovens utilizam o jargão com o objetivo de expressar solidariedade e pertencimento a um grupo etário específico.

A escolha de certos recursos linguísticos depende de diversos fatores, como a visão de mundo de um determinado movimento juvenil, a afiliação a um grupo social específico, o contexto comunicativo e outros aspectos relacionados.

Como já foi mencionado, a composição linguística do jargão juvenil é bastante heterogênea. Nesta análise, não faremos distinções entre as particularidades do uso dos recursos linguísticos por diferentes grupos de jovens. Em vez disso, focaremos nas características linguísticas que compartilham uma variável social comum: a idade.

A maioria dos pesquisadores do jargão juvenil mencionados acima destaca que as características marcantes dessa linguagem são a coloquialidade, a informalidade, a carga emocional, a expressividade, a riqueza de imagens vívidas e a abundância de associações inesperadas.

2. O papel do jargão juvenil no espanhol da Espanha

Ao estudar o jargão juvenil espanhol, destacam-se, em primeiro lugar, os deslocamentos semânticos e as ressignificações. Muitos dos termos do jargão não foram criados especificamente; eles já existiam na língua com outros significados, como parte do vocabulário geral. Um aspecto notável é que os jovens identificam conexões e semelhanças específicas entre objetos e fenômenos, empregando metáforas ou metonímias para expandir seu vocabulário. Frequentemente, a linguagem do jargão é construída com base em analogias com determinados animais ou aves.

As denominações metafóricas relacionadas a animais combinam e expressam duas realidades – a natureza e o ser humano – em uma única imagem. Esses termos atribuem ao ser humano características éticas, psi-

cológicas e sociais baseadas em comportamentos observados nos animais. Por exemplo, no jargão juvenil espanhol, a palavra *loro* (que literalmente significa “pequeno papagaio”) é usada para descrever uma pessoa tagarela. O termo refere-se ao comportamento do papagaio, que repete palavras ditas pelos humanos sem compreender o significado, fazendo isso de forma incessante e sem pausa (Cf. RAE, 2014, p. 123). Um exemplo típico de uso seria: “¡Cállate ya, que pareces un loro!” – expressões comuns entre jovens para repreender alguém que fala demais.

Em muitos casos, tais nomeações metafóricas no jargão juvenil espanhol apresentam um tom irônico e criativo. A expressão “operación gamba”, por exemplo, é usada entre os jovens em contextos como: “Tío, ayer hice una operación gamba total... buen cuerpo, pero la cabeza... uff”, referindo-se à ideia de que a pessoa tem um corpo atraente, mas um rosto pouco desejável – como as gambas, das quais só se aproveita o corpo. Já “ir en zapatobús”, usada em frases como “Hoy no tengo pasta, me toca ir en zapatobús”, indica que alguém vai a pé por falta de dinheiro para transporte.

Outra expressão comum é “salir de cacería”, frequentemente ouvida em contextos como: “Esta noche salimos de cacería, a ver qué ligamos”, significando sair com a intenção de flertar ou conquistar alguém. O termo “estar colgado” pode ser usado em construções como: “Está súper colgado por esa chica” (quando se está apaixonado) ou “Está colgado con el porro” (referindo-se a vício em drogas).

Designações metafóricas também surgem para partes do corpo: olhos são chamados de “lámparas” ou “faroles” (“Abre bien los faroles, tío, que no ves nada”), enquanto orelhas são apelidadas de “antenas”, “pantallas” ou “sopladores” (“Tiene unos sopladores enormes”).

Há também metáforas associadas a cores, como “chocolate” e “mierda”, ambas designando o haxixe: “¿Tienes un poco de chocolate?” ou “He pillado mierda buena”, segundo o uso descrito por Rodríguez González (2002).

Por fim, no contexto de consumo de drogas, expressões como “está en un viaje”, “está colocado” ou “alucina” são recorrentes. Um exemplo seria: “Después de esa pastilla, estaba colocado y alucinando con todo”, evidenciando o uso metafórico para estados de alteração da percepção.

A característica distintiva do jargão juvenil espanhol é a mudança de registro do eufemismo para o disfemismo. Nesse caso, a linguagem tabuízada pela sociedade, que denota determinados objetos e fenômenos, adquire um novo significado, sem relação direta com o objeto da nomeação. Como observa Rodríguez González (2002), os jovens, ao fazerem essa escolha, não apenas evitam o eufemismo, mas também procuram ativamente o disfemismo e qualquer palavra que confira um tom depreciativo, provocador ou humorístico à fala.

Apesar de muitos desses termos contarem com versões eufemísticas amplamente aceitas – como “jolín” no lugar de “joder”, ou “leches” em vez de “hostias” – os jovens preferem o impacto expressivo das formas tabu, que funcionam como marcadores emocionais e identitários. Por exemplo, a frase “Estoy ya hasta los cojones de ir a ver listas para que nunca salgan mis notas” transmite claramente frustração e exasperação. Da mesma forma, dizer “Es el puto Matanzo el que lo jode todo” revela irritação dirigida a uma figura específica, enquanto reforça a inclusão do falante em uma comunidade linguística jovem e informal.

Esses usos são comuns em contextos escolares e cotidianos, como mostram exemplos adicionais extraídos da fala juvenil:

- “No sé qué cojones quiere ahora el profe.”
- “Esto es una mierda, tío.”
- “Estoy hasta los huevos de estudiar para nada.”
- “¡Qué gilipollas eres a veces, macho!”

As mudanças de significado das unidades lexicais, que não se baseiam em associações semânticas diretas, mas em associações fonéticas ou interpretações de abreviações, também são um aspecto notável do jargão juvenil espanhol. Exemplos como “soy vikingo porque no repito un domingo” e “soy berberecho porque solo me falta el estrecho” ilustram como a fonética pode gerar novas associações de significado. Além disso, a interpretação de abreviações, como “Adidas” (associação de “idiotas dispostos a suicidar-se/suspender”) ou “PCE” (pequenos cabreados e esparcidos), também é uma característica comum, onde palavras ou siglas ganham um novo significado baseado em associações humorísticas ou sarcásticas (Cf. Herrera, 2008, p.13).

O vocabulário do jargão espanhol é enriquecido ativamente por meio de processos tradicionais de formação de palavras do idioma pa-

drão, especialmente com o uso de afixos. No nível morfológico, destacam-se como os mais produtivos os termos criados com os sufixos -**ado/a**, -**ero**, e -**ón**, que frequentemente têm uma conotação humorística: *alborotada* (mulher que atrai muito os rapazes), *hartada* (almoço), *pintorrejiada* (muito maquiada), *chorrada* (bobagem), *passada* e *flipada* (algo surpreendente ou excessivo), *monada* (pessoa ou coisa atraente), *ennotado* (drogado), *tostado* (magro); *cagadero* (banheiro), *loquero* (psiquiatra), *fotero* (fotógrafo), *noviero* (namorado), *motero* (motociclista), *mote-ro* (motociclista), *bichón* (pessoa alta), *rocón* (homem solteiro de mais idade), *ganchón* (nariz grande), *moscón* (pessoa inconveniente), *soplón* (fumante compulsivo) e *jodión* (indivíduo irritante), além de termos como *botellón*, *bajón* e *subidón*. Também se destacam substantivos e adjetivos formados com os sufixos -*ata*, -*eta*, -*ota*, -*ete*: *cubata*, *bugata*, *niñato*, *drogata*, *pegata*, *ordenata*, *rojata*, *sodata*, *jubilata*, *tocada*, *fumeta*, *porreta*, *psamarota*, *pinchota*, *polvete* e *rollete*.

Segundo Casado Velarde (2002, p. 45), o sufixo -*ata* é o mais produtivo no jargão juvenil espanhol. Ele tem origem no jargão criminal, de onde foi provavelmente adotado pelos jovens.

Entre os métodos prefixais de formação de palavras no jargão juvenil espanhol, o uso do prefixo *súper-* é um dos mais frequentes. Esse prefixo substitui a construção de grau superlativo formada por *muy* + *adjetivo* ou pelo sufixo -*ísimo*. Exemplos incluem termos como *superinteligente*, *superinteresante*, *superlargo*, *supergrande*, *supersimpático*, *superfeio*, entre outros. Esse uso reflete o caráter expressivo e hiperbólico do jargão juvenil, destacando o desejo de intensificação na comunicação informal.

Como destacam Hernández Toribio e Vigara Tauste (2001, p. 141-60), o jargão juvenil espanhol frequentemente utiliza diferentes formas de abreviação lexical. Essas reduções geralmente expressam simpatia, informalidade, proximidade entre interlocutores e pertencimento a um grupo específico.

Diferem-se de reduções mais comuns e amplamente aceitas na linguagem coloquial geral, como *cole* (colegio), *bici* (bicicleta), *mili* (milícia), *tele* (televisión), ou *pelí* (película). No caso do jargão juvenil, as abreviações específicas incluem palavras como:

- *anfeta* (anfetamina);
- *masoca* (masoquista);

- *gasota* (grande quantidade de gás);
- *trapis* (tráfico ilegal);
- *pasti* (pastilha).
- Além disso, há termos formados por aglutinação ou elipse, como:
- *finde* (fin de semana);
- *buenri* (buen rollo, boa vibração);
- *hacer un simpa* (sin pagar, sair sem pagar de um restaurante);
- *munipa* (policía municipal).

Essas formas são amplamente empregadas para simplificar e inovar no uso da linguagem, reforçando o estilo único do jargão juvenil.

No estudo do jargão juvenil espanhol, Rodríguez González (2002) identifica uma característica marcante: a adaptação peculiar da conjugação verbal. Muitos verbos, tanto transitivos quanto intransitivos, são criados utilizando o sufixo “-ar”, característico da primeira conjugação no espanhol. Essa tendência não só unifica a flexão dos verbos criados pelo jargão juvenil, mas também reflete a simplicidade e o dinamismo da comunicação jovem.

Exemplos incluem:

- *jalar* (irse – ir embora);
- *abombar* (rechazar – rejeitar);
- *chingar* (avergonzar/divertirse – envergonhar/divertir-se);
- *monchar* (comer);
- *pirarse* (irse – ir embora);
- *despelucarse* (despeinarse – despentear-se);
- *putearse* (enojarse – ficar bravo);
- *cabrearse* (enfadarse – irritar-se).

Essa regularidade reforça a acessibilidade e versatilidade do jargão entre os jovens, além de destacar sua capacidade de adaptação e criatividade linguística.

Por outro lado, o jargão juvenil espanhol é caracterizado por uma ampla utilização de empréstimos linguísticos, especialmente do inglês. Como o jargão juvenil está em constante adaptação às novidades e tendências, é natural que ele incorpore um grande número de palavras transliteradas, assimiladas e até traduzidas.

Alguns desses empréstimos são considerados denotativos ou necessários, pois representam conceitos para os quais não há equivalentes no espanhol. Exemplos incluem:

- *videoclip* (vídeo musical);
- *freaky* (derivado do inglês *freak*), usado para descrever pessoas com hobbies, gostos ou roupas excêntricas ou extravagantes, geralmente com a intenção de se destacar;
- *tunera* (derivado de *tuning*), que descreve pessoas que se vestem de maneira extravagante ou fora do convencional, comparável à personalização estilizada de carros tunados.

No entanto, deve-se destacar o amplo uso, por parte dos jovens espanhóis, de termos estrangeiros, mesmo quando há equivalentes em espanhol, como *family* (família), *money* (dinheiro), *luck* (sorte), *glamur*, (glamour) e *supermanes*. Além disso, ocorre a derivação lexical com sufixos estrangeiros como *-ation*, *-ing* e *-eitor*, criando palavras como *comunication*, *edredoning* (relacionado ao ato de permanecer sob um edredom), e *nomineitor* (de tom humorístico para “nomeador”).

Um caso interessante é o verbo *flipar(se)* e suas variações (*flipante*, *flipe*, *flipado*), que derivam do inglês *flip* (virar, agitar, lançar). Popularizado no jargão jovem espanhol, ele se tornou um sinônimo de *alucinar* (surpreender-se), embora o significado venha do jargão juvenil anglófono, onde *flip* denota “perder o controle” (Monastiryov, 2008, p. 87).

Segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE), o primeiro significado de *flipar* é “estar sob o efeito de drogas”. Entretanto, o termo ganhou conotações como surpresa, incredulidade ou algo inacreditável. Outro uso comum do verbo é para expressar gostar intensamente de algo, como em “*me flipan las motos*” (adoro motos).

Além dos empréstimos estrangeiros, o jargão juvenil espanhol é caracterizado pelo uso amplo de neologismos, especialmente em formas de adjetivos qualificativos, substantivos, expressões idiomáticas e, com destaque, verbos. Exemplos incluem *pallar* (o celular que apresenta defeito), *estar pallao* (estar fora de si), *pajarse* (gíria relacionada ao comportamento), *pisonearse*, *echar la peta* (“dar bronca”), *columpiarse* (“errar” ou “se enganar”), *tirarse el folio* (“se exibir”), *chinarse* (“ficar bravo”), *quedar tuti* (“ficar bem”), e *ansiarse* (“ficar ansioso”).

Além disso, há expressões mais elaboradas, como *la dieta del cucurucho* (comer pouco e transar muito), e formas híbridas como *porfaplis* (derivado de “por favor, porfa” + “please”), *flipotear* (combinação do verbo *flipar* com outras terminações), e *person* (utilizado como “personagem” em vez de “pessoa”). Essas inovações refletem a criatividade e o dinamismo do linguajar jovem (Mañas, 2006, p. 59).

No campo do léxico e das expressões idiomáticas, destaca-se o uso enfático e hiperbólico por parte da juventude hispanófona. Essa prática é evidente no uso de adjetivos e advérbios intensificadores, que têm como objetivo ampliar qualitativa ou quantitativamente o significado. Muitos desses termos possuem uma conotação tabuada e expressiva, como: *cojonudo* (excelente), *acojonante* (impressionante), *molón* (legal), *alucinante* (incrível), *de puta madre* (ótimo), *mogollón* (um monte), *que te cagas* (espetacular), *guay* (bacana), *superguay* (legal), *mazo* (muito), *de cojones* (fantástico), *a tope* (ao máximo), e *un huevo* (muito).

Exemplos do uso desses intensificadores incluem:

- Positivo (Herrera, 2008, p. 50):
 - “Menos mal que tengo una novia cojonuda con la que me voy a casar” (Ainda bem que tenho uma namorada incrível com quem vou me casar).
 - “¿Has visto eso? Es acojonante” (Você viu isso? É impressionante).
- Negativo (Herrera, 2008, p.59):
 - “Cada vez las cosas se ponen más chungas” (As coisas estão ficando cada vez piores).
 - “Esto es una mierda. Me había salido bien” (Isso é uma droga. Tinha saído bem para mim).

Além disso, intensificadores negativos também são amplamente usados, como: *uma chorrada* (uma bobagem), *chungo* (ruim), *puto* (problemático), *jodido* (difícil), *de (la) mierda* (de baixa qualidade), e expressões como *ser un coñazo* (ser irritante) ou *ser una mierda* (ser horrível). Essas construções ajudam a expressar emoção e identificação social (Herrera, 2008, p. 155).

Os verbos *alucinar*, *flipar* e *molar* são comuns no vocabulário juvenil espanhol, com destaque para o uso de *molar*, que frequentemente é intensificado. Expressões como *mola mogollón* (é muito legal), *mola mazo* (é demais), *mola que te cagas* (é sensacional) são exemplos dessa ênfase. Um exemplo de uso de *molar* intensificado aparece na frase: “...porque mi viejo es vallecano, con c, como dice él, que lo de la k es de anteayer, y eso que a mí lo de la k me mola un huevo...” (Grandes, 2005, p. 7), onde *molar un huevo* significa algo extremamente agradável ou interessante.

No jargão juvenil espanhol, expressões como *ni de coña* (nem pensar) e *ni a hostias* (de jeito nenhum) são comumente usadas para indicar um forte desapego ou negativa absoluta. Elas ajudam a reforçar a ideia de que algo não acontecerá de forma alguma. Por exemplo, na frase: “Y tampoco te creas que me voy a poner a llorar, y a ir de pobre hombre por el mundo, porque es que para nada, pero ni de coña, vamos” (Grandes, 2005, p. 7), a expressão *ni de coña* sublinha uma firme recusa.

O jargão juvenil espanhol é repleto de expressões e frases idiomáticas que são únicas dessa linguagem, muitas vezes com conotações humorísticas ou coloquiais. Exemplos incluem:

- *No comerse un rosco* – Não conseguir o que se deseja, especialmente em termos românticos ou sociais.
- *Salir de cacería* – Ir para “caçar”, ou seja, sair para tentar encontrar um parceiro (relacionado ao flerte).
- *Irsele la bola a alguien* – Ficar louco, esquecer ou perder o controle.
- *Tener poca sesera* – Ser alguém de pouca inteligência ou discernimento.
- *Estar hasta los cojones* – Estar extremamente irritado ou cansado de algo.

- *Cortar el rollo* – Mudar de assunto ou atividade repentinamente.
- *Mandar a tomar por culo* – Expressão de rejeição ou desprezo.

Essas expressões, junto com muitas outras, são frequentemente usadas para expressar frustração, irritação ou humor em contextos mais informais. Elas podem ser vistas em conversas cotidianas ou em diferentes formas de mídia, como literatura, música e filmes, refletindo a natureza dinâmica da língua espanhola, especialmente entre os jovens. As expressões são enriquecidas por metáforas e exageros, o que é típico da juventude, que muitas vezes utiliza a linguagem para criar um sentido de identidade e pertencimento a um grupo específico (Monastiryov, 2008, p. 90).

A utilização de gírias e expressões vulgares no espanhol jovem é bastante comum, especialmente em contextos informais e masculinos, onde elas se tornam ainda mais expressivas e amplamente usadas. Segundo Rodríguez González (2002, p. 163), palavras e expressões de caráter sexual, como “cabrón”, “puta”, “cojones”, “mierda” e “gilipollas”, são frequentemente utilizadas. Muitas dessas palavras passam por um processo de *dessementização*, ou seja, elas deixam de ter seu significado original e se tornam palavras de uso mais geral ou interjeições para expressar emoções (Herrera, 2008, p. 70).

Essas palavras também podem ser combinadas com outras para intensificar ou qualificar expressões, como em “todo el puto día”, “una película cojonuda”, ou “una resaca del carajo”. Além disso, muitas dessas expressões se inserem em estruturas sintagmáticas como “¿dónde coño me has dejado?” ou “no sé qué cojones quieres que te diga”, mostrando como esses termos se tornaram parte do discurso cotidiano, especialmente entre os jovens (Herrera, 2008, p. 98).

Esse uso de expressões intensificadoras e de conotação vulgar é um reflexo da busca por uma linguagem mais direta, coloquial e, muitas vezes, irreverente, caracterizando a identidade cultural de certos grupos juvenis na sociedade espanhola.

Um aspecto interessante do vocabulário juvenil espanhol é o uso de vocativos como “tronco”, “colega”, “tío”, “maricón”, “cabrón”, “chaval”, “chavalote”, entre outros. O vocativo mais comum entre os jovens é “tío/a”, que, apesar de sua conotação originalmente desdenhosa, ganha

um tom mais amigável e carinhoso no contexto coloquial. Isso é ilustrado em frases como: “¡Felicidades, maricón! ¡Cumple dieciocho!” ou “Vale, tío, que me salpicas” (Rodríguez González, 2002, p. 118).

Os estudos sociolinguísticos destacam uma diferença no uso de vocativos com base na identidade sexual dos falantes. Por exemplo, entre os homens, o uso de termos com um significado potencialmente insultante, como “tío”, “macho”, “tronco” e “cabron”, frequentemente serve como um marcador de proximidade e amizade. Já entre as mulheres, que utilizam uma linguagem mais emocional, os vocativos costumam ser mais afetuosos e carinhosos, como “tía”, “niña”, “maja”, “rica”, “guapa” e “preciosa” (Molina, 2002, p. 125).

Essas diferenças refletem a maneira como as relações de amizade e intimidade são construídas na linguagem dos jovens, com uma adaptação dos termos para reforçar a proximidade entre os falantes.

3. Considerações finais

O estudo do jargão juvenil espanhol dos anos 2000 permite compreender a linguagem dos jovens como um fenômeno linguístico vivo, permeado por criatividade, identidade e resistência. Ao longo desta análise, observou-se que o jargão não apenas renova o vocabulário da língua, mas também reflete transformações sociais, culturais e geracionais, funcionando como uma ferramenta de inclusão grupal e expressão individual.

A investigação revelou que os jovens empregam recursos como metáforas, disfemismos, neologismos, empréstimos linguísticos e abreviações para construir uma linguagem que expressa proximidade, emoção e irreverência. Esses mecanismos linguísticos não surgem de forma aleatória, mas obedecem a padrões sociais compartilhados e intencionalidades comunicativas específicas.

Além de representar um marcador geracional, o jargão juvenil espanhol também atua como espaço de experimentação linguística e subversão das normas estabelecidas. Seu estudo é, portanto, relevante não apenas para a linguística, mas também para campos como a sociologia, a antropologia e os estudos culturais.

Por fim, destaca-se a importância de análises futuras que contemplem a comparação entre o jargão juvenil de diferentes períodos ou regi-

ões da Espanha, ou ainda entre o jargão espanhol e o de outros países hispânicos, ampliando o escopo da reflexão sobre linguagem e juventude em contextos socioculturais diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASADO VELARDE, M. Léxico e ideología en le lengua juvenil. In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (Coord.). *El lenguaje de los jóvenes*. Madrid: Editorial, 2002. 169p.

ENAJAS, R. El vocativo amoroso en el lenguaje juvenil almeriense. *Tonos Digital*, n. 1, 2004.

FÍSICA II. *Los mejores cortos del cine español*. Vol. 7. Edición exclusiva Fnac, 2005, p. 17.

GRANDES, A. *Estaciones de paso*. México: Editorial, 2005.

HERNÁNDEZ TORIBIO, I.; VIGARA TAUSTE, A. M. Lenguaje coloquial juvenil en la publicidad de radio y televisión. *Revista de estudios de la juventud*, n. 18, 2001. p. 141-60

HERRERA, C. *El español de los jóvenes*. Seminário Internacional de Lengua y Periodismo, Sessão inaugural, San Millán de la Cogolla, 2008. Recuperado de: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2016/05/El-espan%CC%83ol-de-los-jo%CC%81venes-sesio%CC%81n-inaugural.pdf>.

HERRERA, C.; MANJAVACAS RAMÍREZ, M.; TEJADO, Y. *El español de los jóvenes. Donde dice... Boletín de la Fundación del Español Urgente*, n. 12, p. 15, 2008.

HERRERA, M. (2008). *Lenguaje juvenil y creatividad léxica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

HERRERO, G. Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil. In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (Coord.). *El lenguaje de los jóvenes*. Madrid: Editorial, 2002.

LÓPEZ GARCÍA, A.; MORANT LÓPEZ, R. *Gramática*. Madrid, 1988.

MAÑAS, E. *Historias del Kronen*. Madrid: Destino, 2006.

_____. *Histórias del Kronen*. Barcelona: Editorial, 2006.

MOLINA MARTOS, I. Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real. In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (Coord.). *El lenguaje de los jóvenes*. Madrid: Editorial, 2002. p. 91-122

MOLINA, J. “Lengua y género en el habla juvenil”. *Revista de Estudios Sociolingüísticos*, 4(2), p. 121-35, 2002.

MONASTIRYOV, A. *Lenguas urbanas: jergas juveniles en España y América Latina*. Moscú: Editorial Universitaria, 2008.

MONASTIRYOV, B. E. *Прагмо-семантические особенности городских жаргонов Испании и Латинской Америки*. 2008. Disponível em: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/V/uch_2008_V_00011.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

RAE – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 9 dez. 2023.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. *Diccionario del español coloquial*. Madrid: Gredos, 1989.

_____. *El lenguaje de los jóvenes*. Madrid: Arco Libros, 2002.

_____. *Lenguaje y contracultura juvenil: análisis de usos y formas del argot juvenil en el español peninsular contemporáneo*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2002. 200p.

_____. *Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación*. In: ____ (Coord.). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Editorial, 1989. 149p.

ZIMMER, T. El lenguaje estudiantil de Costa Rica: el disfemismo como medio de identificación. *Káñina*, v. 28, n. 2, 2004. 165p.

LEITURA EM SUPORTES FÍSICOS E VIRTUAIS: DESEMPENHO E DIFERENÇAS AFERIDOS EM ESTUDANTES DO 9º ANO

Leticia Gomes Oliveira Seiboth (UEMS)

profleticiaseiboth@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa investigou o impacto dos diferentes suportes de leitura - físico (papel) e virtual (tela) – na compreensão leitora de jovens entre 13 e 15 anos de idade. A escolha do tema partiu da seguinte inquietação: “Se a leitura realizada em telas é fragmentada, rápida e dispersa, então, a compreensão leitora pode ser prejudicada quando comparada à leitura realizada em papel.” A metodologia desenvolvida foi o método de pesquisa de base experimental e de abordagem quali-quantitativa. Já o *corpus* se constitui a partir de um questionário sobre os hábitos de leitura, assim como de testes de compreensão leitora em ambos os suportes: tela e papel. A fundamentação teórica aborda os impactos das transformações digitais na aprendizagem, concentração e foco sendo amparada, principalmente, pelas contribuições da neurociência cognitiva, com ênfase para os estudos de Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) e Carr (2011). As conclusões visam contribuir para decisões educacionais sobre o uso de materiais digitais e físicos, considerando o desenvolvimento cognitivo e humano essenciais para a educação contemporânea.

Palavras-chave:

Alunos. Compreensão leitora. Suportes de leitura.

RESUMEN

Esta investigación indagó el impacto de los diferentes soportes de lectura -físico (papel) y virtual (pantalla) – en la comprensión lectora de los alumnos del noveno año de la Escuela Estatal Cívico-Militar Prof. Alberto Elpidio Ferreira Dias - Prof. Tito, en Campo Grande/MS. La elección del tema surgió de la siguiente inquietud: “Si la lectura realizada en pantallas es fragmentada, rápida y dispersa, entonces, la comprensión lectora puede verse perjudicada cuando se compara con la lectura realizada en papel”. La metodología desarrollada fue el método de investigación de base experimental y de abordaje cuali-cuantitativo. El *corpus* se constituye a partir de un cuestionario sobre los hábitos de lectura, sí como de pruebas de comprensión lectora en ambos soportes: pantalla y papel. La fundamentación teórica aborda los impactos de las transformaciones digitales en el aprendizaje, la concentración y el foco, siendo amparada, principalmente, por las contribuciones de la neurociencia cognitiva, con énfasis en los estudios de Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) y Carr (2011). Las conclusiones buscan contribuir a decisiones educativas sobre el uso de materiales digitales y físicos, considerando el desarrollo cognitivo y humano esenciales para la educación contemporánea.

Palabras clave:

Alumnos. Comprensión lectora. Soportes de lectura.

1. Introdução

Na década de 1990, a Suécia iniciou um processo de digitalização dos materiais didáticos e das aulas. No entanto, após anos de fraco desempenho em testes de leitura e dificuldades de concentração e memorização, o país decidiu reconsiderar sua estratégia educacional. Em 2023, optou por restringir o uso de telas no ambiente escolar e retornar aos livros didáticos impressos.

Paralelamente, no Brasil, o governo do Estado de São Paulo anunciou, no mesmo ano, a substituição do material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) por materiais totalmente digitais para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Essa decisão gerou críticas de especialistas, que defendem uma abordagem híbrida para equilibrar os benefícios dos suportes analógico e digital.

A questão econômica também influencia as decisões educacionais, pois o ensino digital e a educação a distância reduzem custos. Essa estratégia ganhou ainda mais força durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino remoto se tornou necessário. No entanto, essa modalidade evidenciou desafios significativos, como a defasagem na aprendizagem e a dificuldade de alfabetização adequada. Quatro anos após a pandemia, os impactos negativos ainda são sentidos, intensificando preocupações sobre a qualidade da educação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

A relação entre tecnologia e aprendizado tornou-se um tema central de debate. Estudos indicam que o uso excessivo de dispositivos digitais pode comprometer a atenção e a concentração dos estudantes. Além disso, a transição para uma cultura digital baseada em leituras rápidas e superficiais levanta preocupações sobre a perda da leitura profunda, essencial para o pensamento crítico e a compreensão detalhada.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender as diferenças entre os suportes de leitura físico e digital e analisar seus impactos na compreensão leitora dos alunos do nono ano. O estudo pretende examinar se os diferentes formatos influenciam o desempenho acadêmico e a capacidade de leitura profunda. A investigação justifica-se pela necessidade de equilibrar inovação tecnológica e fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, garantindo que as novas gerações sejam capazes de pensar criticamente e se adaptar a mudanças sem comprometer sua capacidade de análise e reflexão. Dessa forma, evitar um declínio nas habilidades de leitura e pensamento crítico torna-se essencial para a for-

mação de cidadãos ativos e questionadores, capazes de interpretar e interagir com a realidade de maneira crítica e reflexiva.

2. Palavras digitais: transformações da leitura na era da informação

A evolução dos suportes de leitura, desde os primeiros registros em ossos e rochas até os modernos *e-books*, reflete a história da escrita e da capacidade humana de se inovar. Do papiro e pergaminho para o papel e a imprensa de Gutenberg, que democratizou o acesso à leitura. No século XIX, a impressão a vapor e a máquina de papel contínuo aceleraram a produção de livros. Com o advento da era industrial e tecnológica, os suportes de leitura continuaram a evoluir. No século XX, os livros impressos consolidaram-se como o principal meio de leitura, mas o surgimento dos computadores e, mais tarde, dos dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, transformou drasticamente a forma como acessamos a informação. Os *e-books* e os sites da internet oferecem uma quantidade imensa de material de leitura de forma instantânea, acessível a qualquer momento e em qualquer lugar.

De acordo com Chartier (1999):

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (Chartier, 1999, p. 13)

Conforme explica Chartier, cada formato trouxe suas próprias características e influenciou a forma como os textos eram consumidos e compreendidos. A leitura na tela é a mais recente transformação, e seu impacto ainda está sendo plenamente compreendido.

Logo, com a revolução digital, surgem novas questões sobre como a leitura nos ambientes digitais está modificando nossas capacidades como atenção e foco, comportamentos fundamentais para se chegar à leitura profunda. A neurociência da leitura lança luz sobre os impactos cognitivos dessa mudança, revelando como a leitura fragmentada e dispersa nos dispositivos modernos pode estar afetando nossa habilidade de se engajar em uma leitura mais profunda e reflexiva.

Wolf (2019, p. 45) discorre sobre o que é e como acontece a leitura do ponto de vista científico e evolutivo. Em termos de evolução, é importante afirmar que: “a leitura é uma das maiores conquistas evolutivas

de nossa espécie. Quando você abre um livro e o lê, seu cérebro inaugura circuitos, várias novas ligações que ele não realiza em nenhum outro momento”. Essas novas sinapses são formadas em regiões do cérebro como as responsáveis pela visão, pela audição, se estendendo até as regiões responsáveis por funções motoras.

Esse circuito neuronal da leitura, forjado há milhões de anos e aprimorado conforme a necessidade humana, foi responsável pela capacidade do cérebro processar informações visuais e linguísticas, decodificar símbolos e transformar letras em sentido, permitindo o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos, independente do suporte utilizado.

Todavia, as transformações tecnológicas da sociedade neste novo século estão mudando a maneira como nos relacionamos, estudamos e buscamos informações, e devido a esse fator, o ato de ler vem se modificando. Dedicamos mais tempo à leitura em frente às telas do que no papel, independentemente da idade, devido à informatização dos serviços públicos, à popularização das redes sociais e ao próprio avanço tecnológico. Os reflexos dessa aceleração do meio virtual são percebidos principalmente por professores, pois é na sala de aula que o foco e a desaceleração são necessários para que se alcance o nível de leitura profunda.

Wolf (2019) declara que, em virtude de uma leitura acelerada e superficial, podemos estar mudando também a nossa escrita, uma vez que ocorre redução do vocabulário; os textos são mais curtos; há uso limitado de estruturas sintáticas complexas e diminuição da linguagem metafórica. O ponto central é se estamos testemunhando uma rápida convergência entre o modo de ler e o modo de escrever.

De qualquer forma, o fato é que essa modificação das práticas de leitura compromete a capacidade crítica, porque altera a abordagem do texto ao orientar para a realização de leituras rápidas e superficiais, sem dedicação de tempo à reflexão e à análise do conteúdo. Essa busca por uma forma de “conhecimento mais palatável” ocorre “num meio que nos defronta continuamente com excesso de informações”, portanto, “a grande tentação de muitos é se retirar para depósitos conhecidos de informações facilmente digeríveis, menos densas, intelectualmente menos exigentes” (Wolf, 2019, p. 20).

Nessa perspectiva, a vasta quantidade de conteúdo disponível *online* pode levar à sobrecarga de informações e à dificuldade de processar tudo de maneira eficaz. Essa tendência tem implicações significativas

para a sociedade e para o indivíduo. Por um lado, buscar informações facilmente digeríveis pode proporcionar conforto e gratificação imediata, além de economizar tempo. Por outro lado, essa escolha pode resultar em uma diminuição da capacidade de lidar com textos mais densos e complexos, comprometendo a profundidade da compreensão e, por consequência, a capacidade crítica, o que demonstra que “a mente linear, calma, focada, sem distrações, está sendo expulsa por um novo tipo de mente que quer e precisa tomar e aquinhoar informações em surtos curtos, desconexos, frequentemente superpostos – quanto mais rapidamente melhor (Carr, 2011, p. 23).

A nova forma de mente descrita é caracterizada pela necessidade de consumir informações em rápidos surtos, de maneira fragmentada e desconexa. A ideia de tomar e acumular informações rapidamente é priorizada e a velocidade de acesso à informação é considerada um fator crucial. Segundo Greenfield (2021):

As telas podem moldar nossas habilidades cognitivas de uma forma fundamentalmente nova. Sem dúvida, uma das questões mais importantes a serem exploradas é se o aprendizado da nova geração é muito diferente quando comparado ao de seus antecessores, que em sua maioria usavam livros. (Greenfield, 2021, p. 47)

Dessa forma, tendo em vista a tendência de buscar informações facilmente digeríveis, segundo Wolf (2019), assim como a transição para uma mente que opera em surtos curtos de informação, de acordo com Carr (2011), somado à discussão de Greenfield (2021) a respeito da transformação fundamental nas habilidades cognitivas devido ao uso constante de telas, é possível considerar que essas observações, conjuntamente, sugerem que a era digital está não apenas alterando a forma como processamos informações, mas também potencialmente redefinindo o aprendizado e a cognição para futuras gerações.

Greenfield (2021) destaca que, nos Estados Unidos, um jovem fica cerca de onze horas por dia em mídias de entretenimento. No Brasil, de acordo com o portal G1 (25/08/2023), a média é de nove horas e trinta minutos. Em virtude disso, no Brasil, a Lei nº 15.100/2025 determina restrições ao uso de celulares em sala de aula. Fora do contexto brasileiro, catorze países também fazem restrições ao uso dos aparelhos. São eles: Estados Unidos, França, Finlândia, Espanha, Portugal, Holanda, México, Suíça, Escócia e Canadá.

É preciso considerar, ainda, que, embora as distrações sempre tenham feito parte do nosso cotidiano, nunca houve uma ferramenta como

a internet, projetada para capturar tão amplamente e persistentemente nossa atenção. Essa percepção de fragmentação e de aceleração dificulta todas as tentativas de estar imerso em uma leitura, concentrado, realizando analogias e inferências, desenvolvendo a criticidade, o pensamento analógico e a empatia, ou seja, realizando a leitura profunda.

A respeito disso, Wolf (2019, p.52) declara que: “Os processos de leitura profunda levam anos para se formar, e nós, enquanto sociedade, precisamos estar atentos para seu desenvolvimento em nossos jovens desde muito cedo”, uma vez que a leitura profunda não é uma habilidade que surge instantaneamente, mas sim um processo gradual que demanda tempo, prática e exposição a uma variedade de textos complexos. É nessa perspectiva que se pode tomar as palavras de Wolf (2019) como reflexão a respeito da capacidade de concentração do indivíduo leitor:

A qualidade de nossa atenção mudará à medida que lemos em meios que favorecem a imediatez, a alternância de tarefas realizadas em um ritmo fulminante e a interferência contínua da distração, em oposição à manutenção constante do foco de nossa atenção. (Wolf, 2019, p. 53)

Corroborando a perspectiva de Wolf (2019), Greenfield (2021) cita o estudo feito por Anne Mangen (2013):

Anne Mangen, da Universidade de Oslo, explorou a importância de tocar no papel, comparando o desempenho de quem lê em papel com quem lê em telas. Sua pesquisa indicou que a leitura na tela do computador envolve estratégias variadas, abrangendo desde a navegação até a simples detecção de palavras que, juntas, levam a uma pior compreensão da leitura em comparação com os mesmos textos lidos sem papel. (Mangen, 2013 *apud* Greenfield, 2021, p. 49)

Conforme exposto por Wolf (2019), entre os inúmeros benefícios da leitura profunda está a capacidade de desenvolver empatia, permitindo-nos transcender nossas próprias experiências e nos colocar no lugar do outro. Embora filmes, séries, músicas e outras formas de arte também possam promover empatia, nos livros somos mais do que meros espectadores; somos coautores, uma vez que nossa capacidade de transformar palavras em sensações é única e está intrinsecamente ligada às nossas vivências pessoais.

Além disso, a leitura nos permite fazer previsões à medida que avançamos na narrativa, testando e confirmando nossas suposições. Segundo a autora, a qualidade de nossa atenção ao ler reflete diretamente na qualidade do nosso pensamento. A respeito disso, Wolf (2019, p. 16)

alega que “cada forma de mídia de leitura favorece determinados processos cognitivos em detrimento de outros”.

Nessa perspectiva, é possível destacar os estudos de Wolf (2019, p. 55-82) que estabelecem os processos evocativos da leitura profunda: capacidade de formar imagens enquanto lemos; empatia; conhecimento de fundo; processos analíticos da leitura profunda; análise crítica e insight. De acordo com ela (2019):

[...] esses processos fortalecidos não se tornam realidade sem esforço e persistência, e não sobrevivem se estiverem sem uso. Do começo ao fim, o princípio neurológico básico- “use-o ou perca-o”- é verdadeiro para cada um dos processos de leitura profunda. Mais importante que isso, esse princípio é válido para todo o circuito plástico do cérebro leitor. Somente se trabalharmos continuamente para desenvolver e usar nossas complexas aptidões analógicas e inferenciais, as redes neurais que estão em sua base sustentarão nossa capacidade de sermos analistas ponderados e criteriosos do conhecimento, e não apenas consumidores passivos de informação. (Wolf, 2012, p. 75-6)

O princípio neurológico use ou perca refere-se à ideia de que as conexões neurais no cérebro se fortalecem ou enfraquecem com base em sua utilização. Quando uma determinada habilidade, função ou circuito neural é frequentemente utilizado, as conexões neurais correspondentes se tornam mais fortes e eficientes. Por outro lado, se essas conexões neurais não forem estimuladas e utilizadas com frequência, elas podem enfraquecer ou até mesmo ser eliminadas. Por exemplo, em termos de aprendizado, se você pratica regularmente uma língua estrangeira, as áreas do cérebro relacionadas ao processamento dessa língua se tornarão mais fortes e eficientes; e caso você deixe de praticar essa língua por um longo período de tempo, as conexões neurais associadas a ela podem enfraquecer. Dessa forma, se a leitura profunda não for praticada, estaremos enfraquecendo as conexões neurais relacionadas a ela.

Além disso, a falta de prática na leitura profunda pode resultar em uma preferência por formas de leitura mais superficiais, como a leitura rápida de informações *online*. Isso pode reforçar padrões de atenção fragmentada e distraída, em detrimento da habilidade de manter o foco prolongado e profundo em textos complexos. É necessário destacar, contudo, que

Quando começamos a usar uma nova tecnologia intelectual, não trocamos imediatamente de um modo mental para o outro. O cérebro não é binário. Uma tecnologia intelectual exerce sua influência deslocando a ênfase do nosso pensamento. Embora mesmo os usuários iniciais da tecnologia frequentemente sintam as mudanças nos seus padrões de atenção, cognição e

memória, à medida que seu cérebro se adapta à nova mídia, as mudanças mais profundas ocorrem mais lentamente, ao longo de várias gerações, conforme a tecnologia passa a impregnar cada vez mais o trabalho, o lazer e a educação. (Carr, 2011, p. 270)

Essa perspectiva é especialmente relevante em relação às tecnologias digitais, como computadores, *smartphones* e *tablets*. Inicialmente, os usuários podem experimentar uma mudança na atenção e na forma como acessam informações. Por exemplo, a capacidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo pode ser aumentada, mas isso também pode vir acompanhado de desafios relacionados à dispersão da atenção. Com o tempo, esses efeitos se tornam mais profundos à medida que as tecnologias digitais se integram mais profundamente na vida cotidiana e na cultura.

Dessa maneira, ao longo dos últimos cinco anos, investigações acadêmicas relativas às consequências da leitura em meios digitais têm instigado a atenção de muitos pesquisadores. Entre os principais autores que têm prestado contribuições de grande relevância a este campo de estudo, destacam-se Wolf (2019) – *O cérebro no mundo digital: a leitura na nossa era* –; Mangen (2009) – *The impact of digital technology on immersive fiction reading* –; Baron (2015) – *Words On screen: the fate of Reading in a digital world* –; Greenfield (2014) – *Mind and Media: The Effects of Television Video Games, and Computers* –; Liu (2008) – *Paper to digital: documents in the information age* –; Greenfield (2021) – *Transformações mentais* –; Desmurget (2023) – *A fábrica de cretinos digitais* – e Carr (2011) – *A geração superficial*.

Embora grande parte das pesquisas apontem para um desempenho menor quando a leitura é realizada em telas, principalmente em textos mais longos e de sintaxe mais complexa, há de se considerar que as telas proporcionam uma interatividade nunca antes vista, assim como a disseminação e o acesso ao conhecimento; portanto, novas habilidades emergem desse tipo de leitura. Nesse sentido, segundo Houzel (2017, p. 283), “novos materiais possibilitam novos saltos tecnológicos, assim como mais neurônios supostamente possibilitam novos saltos cognitivos.”

No entanto, partindo da premissa que todo processo evolutivo é lento e gradual, torna-se precoce afirmar, neste momento, um juízo de valor em relação aos prejuízos ou ganhos com a leitura realizada em telas. Nesse sentido Greenfield (2021, p. 236) enfatiza: “Livros e telas oferecem tipos de experiência muito diversos e, como consequência, fomentam desempenhos, respostas e prioridades analogamente diversas.”

Como serão, então, as habilidades leitoras no futuro? Interessamos saber se a habilidade de imersão, a reflexão e a criticidade – leitura profunda – estarão ameaçadas. Mudanças causam desconforto e insegurança, mas operam também um impacto positivo, uma vez que nos tiram de um lugar de conforto, movimentando, dessa forma, a nossa rede neural e abrindo caminho para a adaptação.

É necessário destacar o fato de que é comum que uma geração se compare com a anterior, tendo a percepção de que “na minha época, as coisas eram melhores, lia-se mais, os escritores, as músicas, as novelas...” Essa nostalgia é natural e reflete a tendência humana de buscar conforto e segurança em experiências familiares e conhecidas, como explicado pela psicologia. Para ilustrar esse fenômeno, pode-se considerar o que Eliot (1948, p. 29) afirmou: “Podemos afirmar com alguma confiança que a nossa é uma época de declínio, que os padrões da cultura são inferiores aos de cinquenta anos atrás e que os testemunhos desse declínio são visíveis em todas as esferas da atividade humana.”.

3. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo quali-quantitativo de delineamento experimental. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética- CA-AE 77237924.8.0000.8030, com parecer de número 6.837.109. A população investigada foi composta por 35 estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 15 anos e frequência igual ou superior a 75%. Dessa forma, para a tabulação dos resultados, foram considerados apenas 26 alunos, os quais atenderam ao critério de frequência estabelecido.

O *corpus* constituiu-se a partir de um questionário sobre os hábitos de leitura, bem como de testes de compreensão leitora em dois suportes: tela e papel. Para o primeiro teste, os discentes realizaram a leitura do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, e, posteriormente, responderam a dez perguntas objetivas, com quatro alternativas cada. O tempo disponibilizado foi de dois tempos de aula, totalizando uma hora e quarenta minutos. No segundo teste, os discentes foram conduzidos à sala de informática, onde realizaram a leitura do conto “A Missa do Galo”, de Machado de Assis, no *Google Forms*, e responderam a dez questões, também com quatro alternativas cada, no mesmo intervalo de tempo. A

última etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário sobre os hábitos de leitura dos discentes.

Para a análise dos dados, foram consideradas as categorias estabelecidas por Wolf (2019, p. 16), que orientaram a avaliação das respostas dos alunos nos testes de compreensão leitora: compreensão textual; análise crítica; síntese e reflexão e profundidade e originalidade.

As questões aplicadas nos testes em papel e em tela possuíam o mesmo grau de complexidade, avaliando a mesma habilidade em ambos os suportes. Por exemplo, a questão 1, no suporte papel, avaliava a capacidade do estudante de formar imagens mentais durante a leitura. Da mesma forma, a questão 1 no suporte digital também verificava essa habilidade.

Os resultados dos testes foram tabulados em planilhas do Excel (para ambos os suportes). Após o tratamento dos dados, utilizou-se a linguagem de programação R para estabelecer as relações entre os hábitos de leitura e o desempenho dos estudantes. Para efeito de visualização e análise comparativa, optou-se pela apresentação do resultado dos testes em tabela.

Quadro 1: Desempenho no teste em papel e em tela – total de 26 alunos.

O que a questão avalia	Suporte papel - acertos	Suporte tela - acertos
1º Avalia a capacidade de formar imagens enquanto lemos.	15	21
2º Analisa como o leitor se conecta emocionalmente com as personagens e suas experiências.	8	17
3º Verifica o conhecimento de fundo: domínio do leitor em relacionar o texto com o seu próprio contexto.	12	13
4º Mensura os processos analíticos da leitura profunda.	20	6
5º Observa a capacidade de reflexão da mensagem estabelecendo relações: <i>insight</i> .	19	14
6º Aprecia a capacidade de reter informações enquanto lê: Memória.	14	12
7º Examina a concentração.	13	6
8º Analisa o domínio do aluno em entender a sequência linear dos acontecimentos.	16	13
9º Criação de síntese.	4	4

Fonte: A autora.

3.1. Conclusões acerca da análise do quadro

A pesquisa analisou o desempenho dos alunos na leitura em diferentes suportes (papel e tela), destacando que os resultados não devem ser avaliados apenas pelos acertos, mas também por fatores como proficiência em leitura, tipo de texto, contexto social e familiar, motivação dos alunos e qualidade do ensino. Alunos com maior domínio da leitura tiveram melhor adaptação aos suportes, enquanto aqueles com dificuldades enfrentaram desafios adicionais.

O gênero textual também influenciou os resultados, uma vez que textos mais complexos podem ter apresentado maior dificuldade para alunos com menor proficiência. Além disso, o acesso prévio a livros e tecnologias foi um fator relevante, pois alunos mais familiarizados com a leitura em diferentes suportes demonstraram um melhor desempenho.

Os dados da pesquisa indicaram um desempenho ligeiramente superior no suporte papel, sendo a diferença mais significativa em questões que exigiam leitura profunda e análise crítica. Em uma das questões, 20 alunos acertaram no papel, enquanto apenas 6 tiveram êxito na tela. Por outro lado, em outra questão de análise crítica, o suporte digital apresentou mais acertos.

A pesquisa reforça a necessidade de investigações mais amplas sobre a influência dos suportes na leitura, considerando variáveis como design da interface e estratégias de leitura. Com isso, será possível aprimorar práticas pedagógicas e desenvolver leitores críticos e autônomos em diferentes contextos e formatos.

3.2. Questionário do hábito de leitura: Integrando informações

A aplicação do questionário sobre os hábitos de leitura dos discentes permitiu uma análise detalhada de como eles interagem com os textos no dia a dia. Além de mapear preferências e desafios, o levantamento revelou fatores que impactam a frequência de leitura, os gêneros mais procurados e os formatos escolhidos, sejam impressos ou digitais.

Os resultados apontam não apenas tendências de consumo literário, mas também a relação entre a prática da leitura e a capacidade interpretativa dos alunos. Enquanto a leitura recorrente favorece a construção de sentidos e o pensamento crítico, dificuldades como desinteresse, problemas de concentração e vocabulário reduzido ainda representam bar-

reiras para muitos estudantes. O suporte utilizado – papel ou tela – também se mostrou um aspecto relevante, influenciando a experiência de leitura e o nível de envolvimento com o texto.

Nesse sentido, compreender o perfil leitor dos alunos vai além de identificar padrões: trata-se de um passo essencial para propor estratégias que tornem a leitura mais acessível e significativa, seja por meio da escolha de materiais mais atrativos, da diversificação dos suportes, da adoção de abordagens que estimulem a imersão no texto ou do ensino de estratégias metacognitivas.

Para integrar e relacionar as informações, os dados dos testes (realizados em tela e em papel) e o questionário sobre os hábitos de leitura foram digitados no Excel. Posteriormente, utilizando a Linguagem de Programação R, foram desenvolvidos códigos para estabelecer as relações solicitadas, permitindo o cruzamento dos dados e a geração dos gráficos.

As perguntas que nortearam o questionário foram as seguintes. “Nos últimos três meses por vontade própria quantos livros você leu?”; “em qual formato você prefere realizar a leitura?”; “você considera que a sua compreensão do que leu é a mesma independentemente de estar lendo na tela ou no papel ou julga haver diferença na compreensão do que lê?”; “você tem alguma dificuldade relacionada à leitura? (Você pode assinalar até duas dificuldades).”.

3.3. Conclusões acerca do questionário de hábitos de leitura relacionado com os resultados do teste realizado em papel e em tela

A análise dos dados dos testes de leitura em tela e em papel juntamente com as respostas do questionário sobre hábitos de leitura dos discentes revelou diversos fatores que influenciam o desempenho dos alunos na interpretação textual. A quantidade de livros lidos mostrou-se um fator relevante: alunos que leram entre 1 e 3 livros tiveram o melhor desempenho, enquanto aqueles que não leram nenhum livro apresentaram menor quantidade de acertos. No entanto, curiosamente, os alunos que leram mais de 3 livros não tiveram um desempenho significativamente superior, sugerindo que apenas a quantidade de leitura não é suficiente para garantir uma melhor compreensão.

A preferência pelo formato de leitura (digital ou impresso) teve um impacto sutil no desempenho. Os alunos que preferem o formato im-

presso apresentaram um melhor desempenho, ainda que de forma leve, em relação aos que preferem o formato digital, mas a diferença não foi significativa. Isso indica que a compreensão do texto pode depender mais de hábitos de leitura, assim como de atenção, do que do suporte utilizado.

Quanto à percepção da própria compreensão, os alunos que se consideram aptos a entender bem tanto no suporte digital quanto no suporte impresso tiveram melhor desempenho. Aqueles que afirmaram ter mais dificuldade com textos impressos apresentaram os menores números de acertos, enquanto os que relatam dificuldades na leitura digital tiveram um desempenho intermediário. Isso sugere que a confiança na própria capacidade de leitura pode estar relacionada ao desempenho na avaliação.

A relação entre as dificuldades relatadas e os acertos também mostrou padrões claros. Alunos que disseram não ter dificuldades na leitura apresentaram os melhores resultados. Em contrapartida, aqueles que afirmaram não compreender a maior parte do que leem tiveram os piores desempenhos. Fatores como falta de paciência, lentidão durante a prática de leitura e dificuldades de concentração também impactaram negativamente o número de acertos.

Conclui-se, portanto, que o desempenho na interpretação textual é determinado por diversos aspectos, incluindo hábitos de leitura, preferências por formatos, percepção de compreensão e dificuldades relatadas. A leitura frequente, mesmo que moderada, parece contribuir positivamente para um melhor entendimento dos textos, enquanto dificuldades autoidentificadas podem refletir em um menor desempenho. Dessa forma, estratégias pedagógicas que incentivem a leitura e desenvolvam a confiança dos alunos podem ser fundamentais para melhorar a compreensão textual.

4. Considerações finais

Esta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação central: os suportes de leitura podem impactar a compreensão leitora? O estudo foi motivado por debates globais e nacionais sobre o uso de tecnologias digitais na educação, como a reavaliação do ensino digital na Suécia e as discussões sobre a digitalização nas escolas de São Paulo. Diante desse cenário, investigar a influência dos suportes físico e digital no desempenho dos

estudantes tornou-se essencial para embasar decisões educacionais mais equilibradas.

A fundamentação teórica baseou-se nas contribuições da neurociência cognitiva, com autores como Wolf (2019), Dehaene (2012), Pinker (2004) e Carr (2011), que exploram a adaptação do cérebro humano às diferentes formas de leitura e os impactos das novas tecnologias nos processos cognitivos. Além disso, foram analisadas pesquisas sobre os desafios e benefícios da leitura em papel e em tela, enfatizando a importância da leitura profunda para o pensamento crítico e a análise reflexiva.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa-quantitativa, combinando questionários sobre hábitos de leitura e testes de compreensão em diferentes suportes. A análise dos dados revelou padrões no desempenho dos alunos, destacando aspectos do comportamento leitor em cada meio. Os resultados indicaram uma pequena vantagem da leitura em papel, especialmente em questões que exigem maior concentração e processos analíticos. Enquanto a leitura em telas oferece acessibilidade e rapidez, o suporte impresso favorece maior retenção e compreensão em leituras mais densas.

A pesquisa também apontou que o engajamento dos alunos está diretamente relacionado a seus interesses e objetivos. Dessa forma, o desenvolvimento de plataformas educacionais interativas pode potencializar a motivação e a formação leitora. No entanto, algumas limitações permanecem: o estudo considerou apenas uma amostra específica, com um recorte etário e um gênero textual determinado. Pesquisas futuras podem expandir essa análise para diferentes faixas etárias, tipos textuais e amostras mais amplas.

Outro aspecto relevante é a predominância do livro impresso no ambiente escolar, contrastando com as práticas de leitura dos alunos fora da escola, que ocorrem majoritariamente no meio digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de se desenvolver competências digitais críticas e reflexivas, mas a falta de estrutura, acesso à internet e formação docente são desafios para a implementação efetiva dessas diretrizes.

No cenário internacional, o uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula é amplamente debatido. Enquanto países como França e Finlândia proibiram o uso de celulares nas escolas, outras nações, como Canadá e Austrália, adotam regulamentações mais flexíveis. No Brasil, a

Lei nº 15.100/2025 impõe restrições ao uso de celulares em sala de aula, mas sua aplicação enfrenta dificuldades.

Diante do crescimento das plataformas educacionais e das novas possibilidades de ensino mediadas pela tecnologia, torna-se essencial que políticas públicas e práticas pedagógicas promovam um equilíbrio entre os suportes. Para isso, é fundamental investir na formação continuada de professores, na disponibilização de recursos tecnológicos adequados e no desenvolvimento de metodologias que estimulem a leitura crítica e a produção de conhecimento em múltiplas linguagens.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para reflexões sobre o ensino da leitura na contemporaneidade, enfatizando a importância dos multiletramentos e suas implicações na aprendizagem. Defende-se que o ensino da leitura deve preparar os alunos para um mundo interconectado, no qual a leitura crítica e a produção de sentidos são fundamentais. O caminho não está na substituição de um suporte pelo outro, mas no equilíbrio entre as vantagens que cada um oferece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Nicholas G. *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros*. Trad. de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: Do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun*. Trad. de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

DEHAENE, Stanislas. *Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças*. Trad. de Mauro Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2023.

GREENFIELD, Susan. *Transformações Mentais: como as tecnologias digitais estão deixando marcas em nosso cérebro*. Trad. de Rafael Surgek. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

HERCULANO – HOUZEL, Suzana. *A vantagem humana*: como nosso cérebro se tornou super-poderoso. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PINKER, Steven. *Tábula rasa*: a negação contemporânea da natureza humana. Trad. de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Tábula rasa*: a negação contemporânea da natureza humana. Tradução Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS, Emília; TENENTE, Luiza. Usar só material digital na escola vai na contramão do que é feito no mundo, dizem especialistas em educação. *G1*, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/04/usar-so-material-digital-na-escola-vai-na-contramao-do-que-e-feito-no-mundo-dizem-especialistas-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TENENTE, Luiza. Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? *G1*, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2023.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital*: os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. *O cérebro leitor*. Tradução Alcebiades Diniz. São Paulo: Contexto, 2024.

Outras fontes:

OS PAÍSES do mundo que já proibiram celular nas escolas. Guia do Estudante, 2024. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-paises-do-mundo-que-ja-proibiram-celular-nas-escolas>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PESQUISA mostra que brasileiros passam 9h por dia ao celular ou em outros aparelhos eletrônicos. *Hora 1*, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/hora1/noticia/2023/08/25/pesquisa-mostra-que-brasileiros->

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

passam-9h-por-dia-ao-celular-ou-em-outros-aparelhos-eletronicos.ghml.
Acesso em: 3 jun. 2024.

**LINGÜÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO:
CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA**

Rosana Ferreira Alves (UESB)

alzana70@yahoo.com.br

Glauce Maciel Barbosa Pereira (UNEB)

glaucemaciel13@hotmail.com

RESUMO

A alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas o ensino da codificação e decodificação de sinais gráficos, mas também a compreensão e a construção do sentido textual. A Linguística Aplicada contribui significativamente para essa área ao fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Este artigo, considerando teóricos da Linguística, da Linguística Aplicada e da área de Pedagogia, discute a interface entre a Linguística Aplicada e a alfabetização, enfatizando abordagens que favorecem a compreensão leitora e o desenvolvimento da consciência fonológica, semântica e pragmática nos alunos.

Palavras-chave

Alfabetização. Compreensão textual. Aquisição da leitura.

ABSTRACT

Literacy is a complex process that involves not only the teaching of encoding and decoding graphic symbols, but also the understanding and construction of textual meaning. Applied Linguistics makes a significant contribution to this area by providing theoretical and methodological support for the effective teaching and learning of reading. This article, drawing on theorists from Linguistics, Applied Linguistics, and Pedagogy, discusses the interface between Applied Linguistics and literacy, emphasizing approaches that promote reading comprehension and the development of phonological, semantic, and pragmatic awareness in students.

Keywords

Literacy. Reading acquisition. Text comprehension.

1. Introdução

A alfabetização é tradicionalmente compreendida como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, centrado na codificação e decodificação de sinais gráficos, ou seja, na relação entre fonemas e grafemas. Esse processo envolve a aquisição das habilidades de leitura e escrita iniciais, essenciais para que a criança aprenda a reconhecer e escrever palavras e frases, compreendendo, assim, o funcionamento básico da língua escrita. De acordo com Emília Ferreiro (1997), a alfabetização

é entendida como uma construção do conhecimento sobre a língua escrita, que se dá por meio da interação da criança com o ambiente letrado, favorecendo a formação do sujeito leitor e escritor.

Por outro lado, o letramento vai além da simples aprendizagem das técnicas de leitura e escrita e está relacionado à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa e crítica no cotidiano, em diferentes contextos sociais e culturais. Soares (2003) define o letramento como o uso social da leitura e da escrita, em que o sujeito é capaz de compreender e produzir textos com uma visão mais ampla, considerando as práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade. Assim, o letramento implica o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais mais complexas, que envolvem não apenas decodificar e compreender textos, mas também interpretar e produzir sentidos em diversos gêneros textuais.

É possível perceber que enquanto a alfabetização se refere ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, o letramento engloba a aplicação dessas habilidades em contextos diversos, indo além das técnicas de decodificação e interpretação básica. No processo de letramento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais que exigem do indivíduo a capacidade de analisar, refletir e atuar sobre os textos que consome e produz. Paulo Freire (1981) destaca que o letramento deve ser voltado para a transformação social, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, o sujeito letrado é aquele que consegue interpretar a realidade e transformar o seu entorno a partir da leitura crítica do mundo e dos textos.

Assim, enquanto a alfabetização se foca no aprendizado técnico e inicial das habilidades de leitura e escrita, o letramento está mais relacionado ao uso dessas habilidades para interagir criticamente com a sociedade. A alfabetização é um primeiro passo, mas o letramento envolve a capacidade de utilizar a escrita e a leitura para pensar, agir e transformar o mundo. O letramento, portanto, se dá a partir do desenvolvimento das habilidades adquiridas na alfabetização, sendo fundamental para a formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

A psicolinguística, representada por autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), destaca a importância do desenvolvimento cognitivo no processo de alfabetização, enfatizando a construção ativa do conhecimento pela criança. Já a sociolinguística, com estudiosos como William Labov (1972) e Marcos Bagno (2003), contribui para a compreen-

são da variação linguística e sua relevância na educação, reforçando a necessidade de abordagens inclusivas e contextualizadas no ensino da leitura. Por fim, a teoria do discurso, representada por Michel Foucault (1969) e Mikhail Bakhtin (1981), auxilia na compreensão da leitura como um processo interacional e dialógico, no qual o leitor constrói significados a partir de sua experiência e do contexto sociocultural.

Além disso, a teoria linguística de Noam Chomsky (1965), com seu conceito de Gramática Universal (GU), tem implicações importantes para o entendimento do processo de aquisição da linguagem. Chomsky argumenta que os seres humanos possuem uma capacidade inata de aprender a linguagem, o que implica que a competência linguística está presente desde o nascimento e é ativada pelo contato com o ambiente linguístico. Nessa perspectiva, a GU fornece a base para que as crianças adquiram qualquer língua à medida que interagem com ela. Este conceito é fundamental no ensino da leitura, pois reforça a ideia de que, à medida que as crianças são expostas a textos e a linguagem escrita, elas já possuem, em seu repertório cognitivo, as estruturas necessárias para entender e produzir linguagem de forma eficaz. O desenvolvimento da competência linguística, que se manifesta na capacidade de entender e gerar frases, é essencial para a alfabetização e para a construção de sentidos durante a leitura.

A visão de Paulo Freire sobre a leitura do mundo também se torna central. Freire (1996) argumenta que “a leitura da palavra precede a leitura do mundo”, significando que o aprendizado da leitura vai além da técnica de decodificação, envolvendo também a capacidade de interpretar e transformar a realidade social, política e cultural. A leitura da palavra, segundo Freire, é um meio de perceber e atuar no mundo, permitindo que o aluno desenvolva uma visão crítica e transformadora da realidade.

2. A Importância da Linguística Aplicada na formação do alfabetizador

A Linguística Aplicada tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores alfabetizadores ao oferecer aportes teóricos e metodológicos que articulam linguagem, ensino e prática pedagógica. Longe de ser uma área puramente técnica, a Linguística Aplicada se caracteriza como um campo interdisciplinar voltado à resolução de problemas reais relacionados ao uso da linguagem, especialmente no contexto educacional (Moita Lopes, 2006). Sua contribuição para a alfabetização

está em promover uma visão crítica e contextualizada da linguagem, entendendo o processo de ensinar a ler e escrever como uma prática social, cultural e política.

Ao considerar os sujeitos, suas identidades, seus repertórios linguísticos e os contextos de uso da língua, a Linguística Aplicada permite que o alfabetizador compreenda a complexidade do ato de ler e escrever. Ela rompe com a perspectiva puramente estrutural da língua e contribui para a superação de práticas pedagógicas centradas na repetição e na memorização. Em vez disso, propõe-se uma abordagem que valorize o letramento, ou seja, a inserção dos aprendizes nas práticas sociais de leitura e escrita, com sentido e função no cotidiano (Kleiman, 2005).

Assim sendo, a Linguística Aplicada oferece fundamentos para que o professor reflita sobre as diferentes metodologias de alfabetização e os múltiplos letramentos que permeiam o ambiente escolar. Isso é especialmente relevante em contextos de diversidade linguística e cultural, como o brasileiro, em que o respeito às variações e à linguagem dos alunos é essencial para garantir uma alfabetização mais inclusiva. A formação do alfabetizador, nesse sentido, precisa contemplar conhecimentos sobre os usos da linguagem, as relações de poder que os atravessam e os processos de construção de sentido.

Portanto, a Linguística Aplicada contribui não apenas para o domínio técnico da língua, mas, sobretudo, para a formação crítica do alfabetizador, capacitando-o a atuar de forma reflexiva, sensível às especificidades de seus alunos e atento aos desafios sociais e políticos que envolvem o ensino da leitura e da escrita. Essa perspectiva favorece uma prática pedagógica mais comprometida com a transformação social, com a valorização da linguagem como instrumento de participação cidadã e com a promoção da equidade no acesso ao saber.

Assim, a Linguística Aplicada oferece uma compreensão detalhada dos mecanismos cognitivos e sociais envolvidos no processo de leitura e escrita, desempenhando um papel fundamental na alfabetização. Entre suas contribuições mais relevantes, destacam-se o estudo da consciência fonológica, a análise do processamento lexical e a compreensão dos aspectos pragmáticos e semânticos da linguagem. Essas áreas proporcionam uma base sólida para o ensino de leitura e escrita, permitindo uma abordagem mais eficaz e inclusiva.

2.1. Consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à capacidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala, o que é fundamental para o processo de alfabetização. Essa habilidade envolve o reconhecimento de fonemas (sons) e sua correspondência com grafemas (letras ou grupos de letras). É uma das primeiras habilidades cognitivas que a criança precisa desenvolver para ler e escrever de forma eficaz.

Teóricos como Ferreiro e Teberosky (1985), com sua abordagem psicogenética, enfatizam a importância da consciência fonológica no processo de construção do conhecimento sobre a língua escrita. Elas afirmam que, ao aprender a ler, as crianças devem passar por diferentes estágios, nos quais desenvolvem gradualmente a capacidade de reconhecer as relações entre sons e símbolos gráficos. Além disso, Stanislas Dehaene (2012) em seu estudo sobre os neurônios da leitura, explica que o cérebro é neurologicamente preparado para identificar e processar fonemas, destacando como a prática da consciência fonológica ativa certas regiões cerebrais cruciais para o reconhecimento de palavras.

2.2. Processamento lexical

O processamento lexical é um dos processos centrais para a fluência leitora, sendo responsável pela rapidez e precisão com que uma pessoa reconhece e compreende as palavras escritas. A leitura fluente depende de um processamento lexical eficiente, que permite ao leitor identificar palavras sem esforço consciente, de forma quase automática.

Marilyn J. Adams (1990), em seu trabalho sobre a leitura inicial, explica que o desenvolvimento do processamento lexical envolve a formação de representações mentais de palavras e o fortalecimento das conexões entre fonemas e grafemas, bem como a associação dessas representações a significados.

O domínio desse processamento permite ao leitor avançar rapidamente para níveis mais profundos de compreensão. Além disso, Walter Kintsch (1998) discute o conceito de “processamento de palavras” em seu modelo de compreensão leitora, destacando que, à medida que o leitor ganha proficiência, o processamento lexical se torna mais automatizado e eficiente, facilitando a construção de significados mais complexos a partir do texto.

2.3. Pragmática e Semântica

A pragmática e a semântica desempenham um papel crucial na compreensão textual, permitindo que o leitor não apenas entenda o significado literal das palavras, mas também interprete o sentido contextual e os objetivos comunicativos subjacentes no texto. A semântica refere-se ao estudo do significado das palavras e frases dentro de um contexto linguístico.

Michel Foucault (1969), ao explorar a relação entre linguagem e poder, destaca que a semântica não se limita à estrutura formal das palavras, mas está profundamente conectada às relações sociais e ideológicas que moldam seu uso. O entendimento semântico, portanto, exige que o leitor interprete as palavras e as frases de acordo com seu contexto social e cultural, algo essencial para a construção de uma leitura crítica.

A pragmática, por sua vez, trata do uso da linguagem em contextos sociais específicos e envolve a compreensão das intenções do falante ou do escritor. Mikhail Bakhtin (1981), ao discutir a teoria do discurso, salienta que a leitura é um ato interativo no qual o leitor não apenas decodifica palavras, mas participa ativamente da criação de significados, levando em conta o contexto social e cultural do discurso. A aplicação desses conhecimentos pragmáticos e semânticos na alfabetização pode ajudar os alunos a desenvolver uma leitura mais profunda e crítica, permitindo que eles compreendam não apenas as palavras, mas também as intenções e os significados implícitos no texto. Assim sendo, a Linguística Aplicada contribui substancialmente para a alfabetização ao fornecer ferramentas para compreender os processos cognitivos e sociais envolvidos na leitura e escrita.

O estudo da consciência fonológica, do processamento lexical e dos aspectos pragmáticos e semânticos é essencial para a construção de leitores competentes e críticos, capazes de compreender e interpretar textos de forma autônoma e significativa.

3. Processos cognitivos na construção da leitura

A cognição pode ser compreendida como o conjunto de processos mentais envolvidos na aquisição, organização, armazenamento e utilização do conhecimento. Trata-se da capacidade do cérebro humano de processar informações oriundas de estímulos internos e externos, resultando em compreensão, pensamento e ação. Entre os principais processos cog-

nitivos, destacam-se a atenção, a percepção, a memória, a linguagem, o raciocínio, a tomada de decisão e a aprendizagem. Todos esses mecanismos são fundamentais para a interação do sujeito com o mundo, permitindo que ele compreenda seu ambiente, elabore estratégias, resolva problemas e desenvolva habilidades sociais e intelectuais.

Do ponto de vista neurocientífico, a cognição envolve múltiplas regiões cerebrais que atuam de maneira integrada. O córtex pré-frontal, por exemplo, é responsável por funções como o planejamento, a atenção e o controle inibitório. O hipocampo atua na formação de novas memórias, enquanto o lobo parietal participa da percepção espacial e do raciocínio matemático. Já o lobo temporal é essencial para o processamento da linguagem e para o reconhecimento de padrões, ao passo que o cerebelo contribui para a coordenação entre funções cognitivas e motoras (Kandel *et al.*, 2014).

Segundo Dehaene (2012), a cognição pode ser vista como um sistema altamente organizado, resultado tanto da evolução biológica quanto das influências culturais. Em seus estudos sobre a leitura, o autor demonstra que o cérebro humano, embora não tenha evoluído especificamente para essa função, é capaz de “reciclar” áreas visuais previamente destinadas ao reconhecimento de objetos, adaptando-as para o reconhecimento das letras e palavras. Assim, funções cognitivas complexas, como a leitura e o cálculo, são compreendidas como construções culturais que reorganizam circuitos cerebrais preexistentes.

Desse modo, a cognição representa um elo entre o funcionamento neural e as capacidades mentais superiores, constituindo o alicerce das atividades intelectuais humanas e da aprendizagem ao longo da vida. A leitura envolve diversos processos cognitivos interligados, que possibilitam ao leitor decodificar e compreender o texto em diferentes níveis. Esses processos incluem:

- **Decodificação:** Trata-se do reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, fundamental para a leitura inicial. Estudos de Adams (1990) indicam que a habilidade de decodificação influencia diretamente a fluência leitora, permitindo que o leitor avance para níveis mais profundos de compreensão.
- **Compreensão:** Envolve a elaboração de inferências, a construção de relações semânticas e a ativação do conhecimento prévio do leitor. Segundo Kintsch (1998), a compreensão lei-

tora ocorre quando o leitor é capaz de integrar novas informações ao seu repertório cognitivo, criando significados a partir do texto lido.

- **Interpretação:** Diz respeito à relação entre o texto e o contexto sociocultural do leitor. Bakhtin (1981) destaca que a leitura é um processo dialógico, no qual o leitor não apenas recebe informações, mas interage com o texto, trazendo suas experiências, valores e conhecimentos para a construção de *sentidos*.

4. Processo da leitura sob a ótica da psicologia cognitiva

A obra *Estratégias de leitura*, da psicóloga e educadora espanhola Isabel Solé, publicada em 1998 no Brasil, apresenta uma abordagem inovadora sobre o ensino da leitura, fundamentada em pressupostos da psicologia cognitiva. A autora propõe compreender a leitura como um processo ativo e interativo, em que o leitor desempenha papel central na construção do sentido do texto. Esse entendimento rompe com a visão tradicional de leitura como mera decodificação e reforça a importância das habilidades cognitivas e metacognitivas no processo de compreensão textual.

Solé argumenta que ler envolve formular hipóteses, antecipar informações, relacionar conhecimentos prévios e monitorar constantemente a própria compreensão. Nesse sentido, ela enfatiza que os leitores competentes são aqueles capazes de utilizar estratégias que os ajudem a superar dificuldades, reorganizar o pensamento e adaptar a leitura de acordo com o objetivo em questão.

A leitura, portanto, é apresentada como uma prática estratégica, que exige atenção, planejamento, controle e avaliação – habilidades que podem e devem ser ensinadas em sala de aula. A autora também discute a relevância do objetivo da leitura no desempenho do leitor. Ler para se informar, estudar, resolver problemas ou por prazer demanda estratégias distintas e níveis diferentes de envolvimento com o texto. Essa multiplicidade de propósitos reforça a ideia de que o ensino da leitura precisa ser contextualizado e voltado para a formação de leitores autônomos e críticos.

No campo pedagógico, Solé propõe atividades práticas e sugestões didáticas voltadas à promoção da leitura estratégica. Ela defende que o ensino da leitura deve envolver diferentes tipos de textos e situações

reais de leitura, favorecendo a autonomia dos alunos e estimulando a autorregulação dos processos de compreensão.

O livro, além de fundamentado teoricamente, é marcado por uma linguagem clara e acessível, o que o torna útil tanto para professores em formação quanto para profissionais já atuantes. Em suma, *Estratégias de leitura* é uma obra de referência no campo da educação, especialmente no que se refere ao ensino da compreensão leitora. Ao aliar teoria e prática, Solé contribui para uma concepção de leitura mais ampla, crítica e centrada no desenvolvimento do leitor como sujeito ativo na construção do conhecimento.

O processo de leitura, sob as perspectivas do sociointeracionismo e do construtivismo, é compreendido como um fenômeno dinâmico e interativo, no qual o leitor não apenas decodifica palavras e frases, mas também interage com o texto, construindo sentidos a partir de suas experiências e do contexto social em que está inserido. Ambas as abordagens enfatizam a importância da interação social, da mediação e da construção ativa do conhecimento, mas com algumas diferenças em suas ênfases teóricas.

O sociointeracionismo, fundamentado principalmente pelas ideias de Lev Vygotsky, destaca a leitura como um processo que ocorre por meio da interação social. Para Vygotsky (1984), o conhecimento é sempre socialmente construído, e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo depende das interações que ele mantém com outras pessoas em seu contexto cultural. No processo de leitura, a interação entre o leitor e o texto é mediada por ferramentas cognitivas, como a linguagem, e por práticas sociais de leitura que envolvem conversas, discussões e interpretações compartilhadas. Assim, a leitura não é vista como um processo individual, mas como uma atividade que se dá em um contexto sociocultural, onde o aprendizado ocorre de maneira colaborativa, sendo enriquecido pelas experiências, conhecimentos prévios e construções coletivas. Vygotsky (1984) argumenta que o desenvolvimento da leitura depende das interações mediadas por outros mais experientes, que ajudam o leitor a avançar para níveis mais complexos de compreensão.

Por outro lado, o construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferreiro coloca a ênfase no processo de construção ativa do conhecimento, em que o leitor é visto como um sujeito ativo na construção de significados. De acordo com Piaget (1973), o indivíduo constrói suas representações mentais e cognitivas por meio da interação com o ambiente e a resolução

de problemas. A leitura, nesse contexto, é um processo em que o leitor constrói o significado de um texto de acordo com suas experiências e estruturas cognitivas pré-existentes. Para Ferreira (1997), a alfabetização e a leitura devem ser vistas como processos ativos de construção do conhecimento, onde a criança não é um receptor passivo de informações, mas um sujeito que ativa seus conhecimentos anteriores para interpretar e fazer sentido do texto.

Ambas as perspectivas têm em comum a ideia de que a leitura não se resume à decodificação de palavras, mas envolve a construção de sentidos a partir da interação do leitor com o texto e com seu contexto social. No entanto, enquanto o sociointeracionismo enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento da leitura, o construtivismo foca mais na construção individual de significados, considerando o papel ativo do sujeito na aquisição e desenvolvimento das habilidades leitoras.

Em outras palavras, sob a ótica do construtivismo e do sociointeracionismo, a leitura é compreendida como um processo ativo, dialógico e contextualizado, no qual o sujeito constrói significados a partir da interação com o texto, com o meio e com os outros. No construtivismo, especialmente a partir das contribuições de Jean Piaget, entende-se que o leitor não é um simples receptor passivo de informações, mas sim um sujeito que reconstrói o conteúdo textual com base em seus esquemas mentais prévios, promovendo uma aprendizagem significativa. A leitura, nesse sentido, envolve a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos, sendo parte essencial do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1973).

Entretanto, sob o enfoque do sociointeracionismo, influenciado pelas ideias de Lev Vygotsky, a leitura é vista como uma prática social mediada pela linguagem, pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais. Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e a leitura, ocorre inicialmente no plano social – nas relações interpessoais – e depois se internaliza, tornando-se parte do pensamento individual.

A leitura, portanto, se constitui em um processo mediado por outros sujeitos, como professores, colegas e familiares, e é profundamente influenciada pelo contexto histórico, cultural e social em que o leitor está inserido. Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental ao proporcionar situações de interação com diferentes gêneros textuais, promovendo práticas de leitura que desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também a construção de sentidos e a criticidade. Assim, a leitu-

ra vai além do simples decodificar de palavras, tornando-se um ato de compreensão, reflexão e posicionamento diante do mundo.

5. Sobre Metodologias para o Ensino da Leitura

O processo de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado às metodologias utilizadas em sala de aula. Ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve estratégias que promovam a construção ativa do conhecimento por parte do aluno. Nesse sentido, diferentes métodos de ensino vêm sendo desenvolvidos para atender às necessidades dos estudantes, considerando seus contextos socioculturais, estilos de aprendizagem e ritmos individuais.

Entre os métodos mais conhecidos estão o tradicional, centrado na figura do professor como transmissor de saber; o construtivista, que valoriza a construção do conhecimento pelo aluno em interação com o meio, conforme defendido por Piaget; e o sociointeracionista, que enfatiza o papel da linguagem e da mediação no desenvolvimento cognitivo, a partir das ideias de Vygotsky. Além disso, métodos ativos de aprendizagem, como projetos, resolução de problemas e aprendizagem baseada em competências, têm ganhado espaço por promoverem maior engajamento dos alunos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

Aprender, portanto, é um processo dinâmico que exige envolvimento, curiosidade e interação. A prática pedagógica precisa considerar metodologias que respeitem a diversidade dos sujeitos e que favoreçam a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento em contextos reais. Para tanto, é fundamental que o educador seja também um aprendiz contínuo, aberto a inovações e atento aos avanços teóricos e tecnológicos que impactam a educação. A aplicação de estratégias diversificadas pode potencializar a alfabetização. Algumas abordagens incluem:

O método fônico: Baseado na relação entre fonemas e grafemas, esse método enfatiza a consciência fonológica como um passo fundamental para a leitura e escrita. Estudos de Stanislas Dehaene (2012) mostram que a aquisição da leitura envolve o treinamento das áreas cerebrais responsáveis pelo reconhecimento fonético e pela associação entre sons e letras. Essa abordagem é eficaz na superação de dificuldades iniciais da alfabetização, promovendo uma leitura mais fluente e automatizada.

- **A abordagem socioconstrutivista:** Inspirada em teóricos como Lev Vygotsky (1984), essa perspectiva vê a alfabetização como uma prática social. A interação com textos e discursos diversos é essencial para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Ferreiro e Teberosky (1985) defendem que a escrita não é simplesmente ensinada, mas construída pela criança a partir de seu contato com o ambiente letrado. Esse método enfatiza a participação ativa dos alunos e a utilização de textos autênticos para promover um aprendizado significativo.
- **O ensino explícito de estratégias de compreensão textual:** Pesquisadores como Isabel Solé (1998) destacam a importância do ensino direto de estratégias para a compreensão leitora, como a inferência, a formulação de hipóteses e a identificação de ideias principais. Esse método ajuda os alunos a desenvolverem autonomia na leitura, tornando-os leitores mais críticos e proficientes. O ensino dessas estratégias pode ocorrer por meio de atividades guiadas, como a leitura compartilhada e o uso de perguntas reflexivas.

6. A consciência fonológica como método para a alfabetização.

A consciência fonológica pode ser compreendida como a capacidade de refletir e manipular os sons da fala, reconhecendo unidades sonoras como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade é considerada fundamental no processo de alfabetização, especialmente em línguas alfabéticas como o português, em que a escrita representa os sons da fala. Ao ser utilizada como método para alfabetização, a consciência fonológica não se limita a uma técnica complementar, mas passa a ocupar o centro da prática pedagógica. Nessa abordagem, as crianças são estimuladas, desde o início, a perceber os sons das palavras, segmentá-las em sílabas e fonemas, identificar rimas, aliterações e realizar atividades de substituição, exclusão e inserção de sons. Essas práticas desenvolvem, de forma lúdica e progressiva, a capacidade de compreender a alfabetização

Autores como Artur Gomes de Morais (1997) e Luiz Carlos Cagliari (2009) defendem esse enfoque por considerarem que o domínio do princípio alfabético – isto é, entender que há uma correspondência entre fonemas e grafemas – é condição essencial para que a criança avance na leitura e na escrita com autonomia e consciência. Para eles, métodos que ignoram essa etapa, como o silabário tradicional, dificultam a aprendiza-

gem e tendem a gerar memorização mecânica e dificuldades futuras na compreensão de textos. Portanto, usar a consciência fonológica como método significa ensinar a criança a escutar, comparar, segmentar e manipular sons antes mesmo de apresentar formalmente as letras. Esse processo favorece não só a decodificação da escrita, mas também a fluência, a ortografia e a compreensão textual, pois a criança compreende a estrutura sonora da linguagem oral, e transfere esse conhecimento para o domínio da linguagem escrita. Essa abordagem é particularmente eficaz na alfabetização de crianças pequenas e também de alunos com dificuldades de aprendizagem, dislexia ou defasagem escolar. Por isso, muitas propostas curriculares contemporâneas, como as previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recomendam a inclusão de atividades de consciência fonológica desde a Educação Infantil.

A consciência fonológica, definida como a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da linguagem, constitui um dos mais relevantes precursores da alfabetização (Moraís, 1997; Dehaene, 2012). Trata-se de um conjunto de habilidades metalinguísticas que envolve o reconhecimento de rimas, aliterações, sílabas e fonemas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, desde a Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e a familiarização com os sons da fala, entendidos como fundamentais para a futura compreensão do sistema de escrita alfabética (Brasil, 2017).

Para isso, é recomendável o uso de atividades lúdicas, rítmicas e interativas que despertem nas crianças a atenção aos aspectos sonoros das palavras. Estudos como os de Moraís (1997) demonstram que jogos fonológicos têm impacto direto na capacidade de segmentação e manipulação fonêmica, habilidades indispensáveis à alfabetização. Dehaene (2012), ao discutir os “neurônios da leitura”, reforça que o cérebro humano precisa estabelecer conexões entre grafemas e fonemas, e que esse processo é mais eficiente quando a criança já dispõe de consciência fonológica bem desenvolvida.

Assim, atividades lúdicas como brincadeiras com rimas e aliterações, utilizando parlendas e músicas, ajudam as crianças a identificar palavras com sons semelhantes. O jogo de segmentação silábica com palmas desenvolve a percepção rítmica e a consciência das partes que compõem as palavras. A caça ao som inicial promove a discriminação auditiva ao identificar objetos com o mesmo som inicial. Já a contação de histórias com foco em sons repetitivos estimula a atenção aos padrões sono-

ros. Por fim, o jogo de troca de fonemas trabalha a habilidade de manipular sons, como transformar “pato” em “gato”.

Tais atividades não apenas cumprem as diretrizes da BNCC, como também são respaldadas por evidências empíricas sobre a importância da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura (Adams, 1990; Dehaene, 2012). Ao promover práticas contextualizadas e interativas, o professor estimula o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, respeitando suas etapas de desenvolvimento e favorecendo a construção significativa do conhecimento.

Assim sendo, a consciência fonológica constitui um dos pilares essenciais para o sucesso no processo de alfabetização, sendo definida como a habilidade de refletir sobre os sons da fala, reconhecendo e manipulando unidades sonoras como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade é fundamental para que a criança compreenda a lógica do sistema alfabético de escrita, em que há uma correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas). A relação entre consciência fonológica, fonética e fonologia é direta e significativa, pois a alfabetização envolve o domínio tanto dos aspectos físicos da produção sonora quanto das representações mentais e funcionais dos sons na língua.

Do ponto de vista da Fonética, é necessário que o aluno perceba e discrimine auditivamente os sons da fala, desenvolvendo uma escuta sensível às variações de timbre, intensidade e articulação dos sons. Essa percepção fonética é essencial para a formação da consciência fonológica, pois permite à criança segmentar palavras em sílabas e sons, comparar unidades sonoras e identificar semelhanças e diferenças acústicas. Já a Fonologia contribui com a compreensão de que esses sons têm valor distintivo no sistema linguístico, isto é, que a substituição de um fonema pode alterar o significado de uma palavra (como em “pato” e “gato”). Assim, o conhecimento fonológico permite à criança compreender que a escrita codifica a estrutura fonêmica da língua.

Pesquisas na área da Psicolinguística e da Linguística Aplicada têm demonstrado que o desenvolvimento da consciência fonológica é um forte preditor do sucesso na leitura e na escrita. De acordo com Moraes (1997), ensinar explicitamente às crianças a segmentar e manipular os fonemas facilita a apropriação do sistema alfabético. Magda Soares (2004), por sua vez, destaca que, embora a alfabetização deva ir além da decodificação, é imprescindível que a criança compreenda como a linguagem escrita se relaciona com a linguagem oral, o que requer consci-

ência fonológica. Essa compreensão favorece a autonomia leitora e o domínio das operações de leitura e escrita.

A consciência fonológica, portanto, deve ser estimulada de maneira sistemática no início da alfabetização, por meio de atividades orais, lúdicas e significativas, que envolvam rimas, aliterações, segmentação e substituição de fonemas. Ao articular a reflexão sobre os sons da fala com a prática de leitura e escrita, o educador proporciona uma aprendizagem mais eficaz e consciente, que respeita o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. A interrelação com os estudos da Fonética e da Fonologia reforça a necessidade de uma formação docente sólida, capaz de integrar teoria linguística.

A obra *Linguagem e escrita: relações e implicações para o ensino*, de Artur Gomes de Moraes (1997), apresenta-se como uma leitura fundamental para educadores, pesquisadores e profissionais da linguagem interessados nos processos de alfabetização e no ensino da leitura e da escrita. Com linguagem clara e argumentação sólida, o autor dialoga com estudos da Psicogênese da Língua Escrita, da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, buscando compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Moraes defende a ideia de que o sucesso da alfabetização está diretamente ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica, em especial da consciência fonêmica, que é a capacidade de segmentar a fala em seus menores sons (os fonemas) e relacioná-los com suas representações gráficas (as letras). Essa habilidade, segundo o autor, é construída gradativamente e deve ser incentivada por meio de práticas pedagógicas reflexivas e sistemáticas. Ele sustenta que a criança precisa entender que a escrita é um sistema de representação da fala, e que dominar esse código exige não apenas reconhecimento visual de letras, mas também consciência dos sons que elas representam.

A obra *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*, de Luiz Carlos Cagliari (2009), propõe uma profunda crítica aos métodos tradicionais de alfabetização baseados na repetição mecânica de sílabas, como o silabário ba-be-bi-bo-bu, ainda comum em muitas salas de aula. O autor, com sólida formação em Linguística e fonologia, defende uma abordagem mais científica e eficiente, ancorada na compreensão do funcionamento real da língua portuguesa e dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Cagliari (2009) argumenta que o método silábico tradicional não respeita a estrutura fonológica da língua, tampouco os mecanismos cognitivos de apropriação da linguagem escrita. Ao ensinar sílabas artificiais e isoladas, desprovidas de sentido comunicativo, o processo se torna mecânico, sem conexão com a realidade linguística das crianças. Em vez disso, o autor propõe que o ensino da alfabetização parta da consciência fonêmica e da compreensão das relações entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas), baseando-se na estrutura alfabética da escrita.

Um dos aspectos mais relevantes do livro é sua fundamentação teórica na Fonética e na Fonologia, áreas da Linguística que tratam da produção e da organização dos sons da linguagem. Cagliari mostra que é possível – e necessário – alfabetizar as crianças com base no reconhecimento e manipulação dos sons da fala, antes mesmo do uso de letras ou sílabas. A partir desse conhecimento, as crianças podem compreender como os fonemas se articulam para formar palavras e como essas palavras são representadas graficamente, construindo um entendimento lógico e reflexivo do sistema de escrita.

A proposta do autor é favorecer um processo de alfabetização mais significativo, baseado em atividades lúdicas e interativas que envolvam escuta, percepção sonora, segmentação fonêmica e associação com as letras. Ao invés de decorar combinações silábicas, a criança aprende a pensar sobre os sons e as palavras que compõem seu cotidiano, o que fortalece tanto sua leitura quanto sua escrita. Outro ponto positivo da obra é o olhar crítico para o papel do professor. Cagliari reconhece que mudar a prática pedagógica exige não apenas conhecimento técnico, mas também mudança de concepções enraizadas na tradição escolar. Por isso, o autor dialoga diretamente com os docentes, oferecendo argumentos claros, exemplos práticos e propostas de atividades coerentes com a teoria linguística e a prática em sala de aula.

7. O método sociolinguístico no processo de alfabetização

O método sociolinguístico de alfabetização parte do princípio de que a linguagem é um fenômeno social, histórico e cultural, e que o processo de aprender a ler e a escrever está profundamente vinculado às práticas de uso da língua no cotidiano dos sujeitos. Essa abordagem rompe com a concepção tradicional de alfabetização centrada exclusivamente na decodificação de letras e sílabas, ao considerar que a aprendizagem da

língua escrita deve estar inserida em contextos comunicativos reais e significativos, respeitando a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Inspirado pela Sociolinguística e pela Linguística Aplicada, o método sociolinguístico reconhece que a linguagem varia conforme o grupo social e o contexto comunicativo, valorizando as formas de falar e escrever dos alunos como ponto de partida para o ensino. Autores como Magda Soares (2004) e Artur Gomes de Morais (2007) defendem que a alfabetização deve estar articulada ao letramento, por meio do uso social da linguagem escrita em situações reais. Assim, propõe-se o trabalho com gêneros textuais significativos e a valorização das variedades linguísticas presentes na sala de aula, promovendo o diálogo com a norma padrão. Essa abordagem respeita os saberes prévios dos estudantes e contribui para formar leitores e escritores críticos, capazes de atuar em diferentes contextos sociais.

8. Conclusão

O processo de alfabetização e letramento não deve ser reduzido a práticas mecânicas ou descontextualizadas. Com base no construtivismo e no sociointeracionismo, entende-se que a criança é um sujeito ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo hipóteses e atribuindo sentido à linguagem escrita desde cedo (Ferreiro; Teberosky, 1999; Piaget, 1973). Vygotsky (2001) reforça a importância das interações sociais e culturais nesse processo, enquanto Dehaene (2012), a partir da neurociência, demonstra como o cérebro se adapta à leitura por meio da reorganização de circuitos neurais, o que exige metodologias intencionais. Autores como Morais (1997; 2007) e Soares (2004; 2010) propõem uma alfabetização que integre o domínio do código à vivência social da linguagem, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), que valoriza práticas contextualizadas e críticas.

Além disso, a leitura e a escrita devem ser vistas como práticas sociais e ideológicas, capazes de transformar a realidade (Freire, 1996; Bakhtin, 1981; Foucault, 1969). Nesse cenário, as tecnologias digitais emergem como aliadas no processo de alfabetização, favorecendo a consciência fonológica, a fluência, a produção textual e a motivação para aprender. Pesquisadores como Coscarelli e Ribeiro (2017) e Soares (2010) defendem que a integração entre alfabetização e cultura digital amplia as possibilidades de aprendizagem e exige uma formação docente

crítica, capaz de utilizar esses recursos de forma pedagógica e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marilyn J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1990.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Luiz Percival Leme Britto. *Alfabetização digital: letramento e tecnologia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Proust, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KANDEL, Eric R. et al. *Neurociência: explorando o cérebro*. 4. ed. São Paulo: AMGH, 2014.

KINTSCH, Walter. *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e políticas públicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização e letramento: uma nova perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Linguagem e escrita: relações e implicações para o ensino*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Letramento e alfabetização: tendências atuais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Novas práticas de letramento: letramento autêntico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILÊNCIO RESSONANTE: O SLAM COMO MANIFESTO PELA SINGULARIDADE SURDA

João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ)

jpnascimento@letras.ufrj.br

Fabio Carlos Noret Junior (UERJ)

fabionoret7@gmail.com

Alexandre Alves da Silva (UFRJ)

alexandre.alves@letras.ufrj.br

Janaína Cesário de Freitas (UFRJ)

janainacesario@letras.ufrj.br

Joelle Regina Pinheiro Sousa (UFRJ)

joelle_sousa@letras.ufrj.br

RESUMO

O artigo busca compreender o *slam* surdo como um movimento artístico e cultural que desafia as normas tradicionais de linguagem e comunicação, promovendo a valorização da identidade e das narrativas surdas. Ancorado na história de vida de Catharine Moreira e na análise do poema “Voz”, performado por ela e Aline de Lima em Libras e português, o estudo investiga como o *slam* surdo se configura como uma forma de resistência à marginalização linguística e social enfrentada pela comunidade surda. Além de explorar suas raízes históricas e evolução contemporânea, o trabalho discute o impacto do *slam* surdo como espaço de autoexpressão, conscientização e celebração cultural, capaz de transformar percepções sobre a linguagem visual e a comunicação. Estruturado em duas partes principais, o artigo apresenta inicialmente reflexões teóricas sobre o contemporâneo, seguidas de uma análise do poema, destacando como essa forma de arte desafia paradigmas estabelecidos e contribui para a promoção da diversidade cultural, justiça linguística e inclusão social, como vêm apontando Nascimento *et al.* (2024) e Araújo e Nascimento (2021).

Palavras-chave:

Catharine Moreira. *Slam* surdo. Literatura em Libras.

ABSTRACT

This article aims to explore Deaf Slam as an artistic and cultural movement that challenges traditional norms of language and communication, fostering the recognition and appreciation of Deaf identity and narratives. Grounded in the life story of Catharine Moreira and the analysis of the poem “Voz”, performed by her and Aline de Lima in Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese, the study examines how Deaf Slam serves as a form of resistance against the linguistic and social marginalization experienced by the Deaf community. In addition to delving into its historical roots and contemporary development, the article discusses the impact of Deaf Slam as a space for self-expression, awareness, and cultural celebration, capable of reshaping perceptions of visual language and communication. Divided into two main sections, the work first presents theoretical

reflections on contemporary issues, followed by an analysis of the poem, emphasizing how this art form challenges established paradigms and contributes to the promotion of cultural diversity, linguistic justice, and social inclusion, as highlighted by Nascimento *et al.* (2024) and Araújo and Nascimento (2021).

Keywords:

Catharine Moreira. Deaf Slam. Literature in Libras.

1. Introdução

No panorama cultural contemporâneo, o slam surdo se destaca como um movimento artístico que desafia as normas estabelecidas de linguagem e comunicação (Araújo; Nascimento, 2021; Nascimento *et al.*, 2024). Originário das experiências vividas por pessoas surdas em um mundo predominantemente auditivo, o slam surdo não é apenas uma forma de arte, mas também uma manifestação de identidade e resistência contra a marginalização linguística e social. Imagine crescer em um ambiente onde cada palavra falada é um labirinto intransponível, onde a comunicação verbal é uma barreira que separa e exclui. Este é o mundo de muitas pessoas surdas, cujas vozes e experiências são frequentemente marginalizadas em favor da linguagem falada. Como Catharine Moreira, poeta surda que representa muitas narrativas reais e cotidianas, pessoas surdas enfrentam desafios diários de aceitação e compreensão em uma sociedade que muitas vezes não reconhece a plenitude de sua língua visual e de sua cultura.

Neste contexto, o presente trabalho propõe explorar como o slam surdo se insere na tapeçaria da pluralidade cultural. Discutimos não apenas o impacto artístico dessas *performances*, como também a importância da diversidade cultural como elemento central na reafirmação de identidades marginalizadas pelo slam. Ao mergulharmos nas vozes e experiências surdas, buscamos compreender como o slam proporciona um meio de expressão, na medida em que abre espaços de resistência e de reconhecimento de narrativas que, por muito tempo, estiveram à margem dos discursos dominantes.

Ao longo deste estudo, examinamos um exemplo específico de slam surdo que ilustra a pluralidade de perspectivas dentro da comunidade surda. Além disso, refletimos sobre como essas *performances* desafiam e enriquecem nossa compreensão da diversidade cultural, promovendo um diálogo intercultural que transcende barreiras linguísticas e culturais.

Catharine Moreira, nascida surda em um mundo de ouvintes (Sacks, 1989), cresceu em um ambiente onde sua comunicação natural através da língua de sinais era frequentemente desencorajada e menos-prezada. Sua família, apesar de bem-intencionada, não compreendia a profundidade de sua identidade surda. Em vez de valorizar e apoiar sua língua de sinais como um meio legítimo de expressão, foram-lhe impostas expectativas de assimilação linguística. Esse contexto de opressão e inadequação social revela não apenas a luta pessoal de Catharine, mas também reflete um padrão mais amplo de discriminação e negação de identidade cultural entre muitas comunidades surdas ao redor do mundo.

A história de Catharine Moreira não é única. Em toda parte, indivíduos surdos enfrentam desafios semelhantes de identidade e aceitação, confrontando um mundo que muitas vezes insiste em considerar a diferença linguística surda como uma limitação, em vez de reconhecer a riqueza de sua comunicação visual e cultural. É nesse contexto de resistência cultural que surge o slam surdo, uma forma de arte que celebra e afirma a diversidade linguística e a riqueza cultural das pessoas surdas.

O slam surdo é uma extensão decorrente do movimento surdo, que historicamente lutou pela aceitação e reconhecimento de sua língua de sinais como um idioma completo e legítimo (Campello; Rezende, 2014). Em competições de slam, poetas surdos utilizam sua língua de sinais para contar histórias, expressar emoções e compartilhar experiências de vida que frequentemente ecoam as lutas e triunfos de suas comunidades. Essas *performances*, portanto, desafiam as concepções convencionais de poesia e arte, ao proporcionar um espaço seguro onde as vozes surdas são amplificadas e celebradas (Araújo; Nascimento, 2021; Araújo, 2023; Nascimento *et al.*, 2024).

No centro do slam surdo, está a reivindicação de uma voz autêntica e não mediada pela audição. Enquanto a maioria das formas de expressão artística depende fortemente da linguagem oral e da musicalidade das palavras faladas, o slam surdo floresce na expressão visual da língua de sinais. Cada movimento das mãos, cada expressão facial, cada silêncio eloquente carrega significados que transcendem as limitações da linguagem falada. Esta forma de arte desafia os ouvintes a reconceitualizar a própria natureza da linguagem e da comunicação, convidando-os a explorar e apreciar uma estética que é única e poderosamente surda.

Além de ser uma forma de autoexpressão e celebração cultural, o slam surdo também serve como um veículo de educação e conscientiza-

ção. Através de suas *performances* emocionais e poderosas, os poetas surdos não apenas compartilham suas histórias pessoais, como também educam o público sobre as experiências surdas e desafiam estereótipos arraigados sobre a surdez, de modo mais amplo, e sobre a arte surda, de modo particular. Cada slam é uma oportunidade para os poetas surdos se afirmarem como indivíduos plenos e complexos que inspiram mudanças sociais e promovem inclusão e construção de realidades em que a diferença se apresente como potência da nossa qualidade humana, não mais se qualificando pela desigualdade.

Ao considerar o slam surdo, este trabalho busca entender suas raízes históricas e sua evolução contemporânea, bem como destacar seu papel vital na promoção da justiça linguística e na afirmação das identidades surdas. À medida que nos aprofundamos nas histórias e vozes que compõem este movimento, somos desafiados a questionar nossas próprias concepções de linguagem, comunicação e diversidade cultural. O slam surdo, em sua essência, não é apenas um movimento artístico, mas uma poderosa declaração de dignidade e resistência, que ressoa além das fronteiras da audição para inspirar e transformar.

Tomamos, como foco, o poema “Voz”, performado por Catharine Moreira e Aline de Lima, tanto em Libras quanto em língua portuguesa. Com efeito, o texto divide-se em duas seções além desta introdução e das considerações que o findam: na primeira, apresentamos nossas reflexões teóricas acerca do contemporâneo, as quais embasam nosso gesto de leitura, apresentado logo em seguida, na segunda seção.

2. Reflexões teóricas

O slam representa uma forma de expressão resiliente, que tem como cerne as palavras “existência” e “resistência”. A poesia falada em grandes audiências não é uma novidade, mas o slam se distingue ao se dirigir ao povo em vez de a uma elite. Originada nos Estados Unidos na década de 1980, a *poetry slam* é uma competição de poesia oral que debate questões contemporâneas. Nesses eventos, os poetas se apresentam de forma performática, utilizando apenas suas vozes e seus corpos. Além de um evento poético, o slam tornou-se um movimento social, cultural e artístico global, em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo e violência, provocando reflexão e ação política na plateia. Em outras palavras, trata-se de um debordamento político e estético, no

qual se verificam, a um só tempo, a extensão e a distensão oriundas dos locais de agenciamento, de encontros e de resistências.

Os campeonatos são compostos por várias etapas ao longo do ano, culminando no Campeonato Brasileiro de Slam e na Copa do Mundo de Slam, realizada anualmente na França. No Brasil, Roberta Estrela D’Alva foi fundamental na introdução dos slams, enquanto Emerson Alcalde, do Slam da Guilhermina, promoveu essas expressões poéticas nas escolas, reconhecendo a poesia como uma forma de educação e transformação social. É essencial considerar que os slammers desafiavam as normas literárias tradicionais, buscando serem reconhecidos como escritores nacionais legítimos.

Cynthia Agra de Brito destaca que os slammers reivindicam espaço como autores, rompendo com a linguagem elitizada da literatura e representando uma “reexistência” cultural, para utilizar o termo cunhado por Ana Lúcia Silva Souza (2011). A inclusão dos slams nas escolas é vista como essencial para empoderar os alunos, especialmente aqueles de origem marginalizada, dando-lhes voz e promovendo uma cultura de resistência e identidade. Por isso, o slam não é apenas poesia, mas um manifesto de resistência e afirmação cultural, que desafia os paradigmas literários estabelecidos e capacita jovens a se expressarem de maneira autêntica e transformadora.

Segundo Rachel Sutton-Spence (2021), a expressão literária original na língua de sinais, sem passar pelo filtro da tradução das línguas orais para a visual-espacial, possui um valor significativo para a comunidade surda, pois incorpora as experiências e vivências dos indivíduos surdos. Essa forma de literatura permite aos surdos vivenciarem suas próprias experiências de maneira autêntica, assim como os ouvintes vivenciam as suas. A autora enfatiza que essa literatura é importante porque as vivências dos surdos não são iguais às dos ouvintes, abordando questões como a resistência à opressão social, os desafios educacionais enfrentados pelos surdos, a alegria de aprender e utilizar a Libras, a experiência visual do mundo surdo e os sucessos da comunidade surda.

Independentemente do tema abordado, a literatura na língua de sinais oferece uma perspectiva visual única das experiências surdas (Sutton-Spence, 2021). Ao longo de seu trabalho, Sutton-Spence destaca que as criações literárias da comunidade surda não se limitam ao ambiente acadêmico, mas também são encontradas nas ruas, teatros e festivais, especialmente em manifestações culturais periféricas como o slam. Isso

demonstra que os surdos estão gradualmente ocupando diversos espaços relacionados às artes na sociedade, apesar de todo culto capacitista. No entanto, há ainda uma significativa falta de acessibilidade linguística na divulgação dessas obras em língua portuguesa, o que exclui uma parte considerável da população surda que ainda não tenha letramento satisfatório nessa língua.

Assim como qualquer outra sociedade, a comunidade surda busca formas alternativas de consumir arte ao longo dos anos, interagindo tanto entre seus pares quanto com os ouvintes, sendo o slam um exemplo de arte inclusiva e acolhedora que aceita a todos como são. Para ilustrar a vitalidade dessa comunidade, se faz pertinente explorar a arte e a poesia slam produzidas por surdos e como essas expressões artísticas se destacam como ferramentas de reexistência para a comunidade surda. Reflexões conforme as de Santos, Grigolom e Medeiros (2020) indicam que tanto os observadores do slam quanto os participantes, conhecidos como slammers, experimentam reflexões libertadoras. Isso permite que percebam as políticas e ideologias predominantes estabelecidas pelos “Aparelhos Ideológicos de Estado” (Althusser, 1985), que funcionam como mecanismos para posicionar os indivíduos na sociedade.

Por meio da arte, podemos expressar nossas indignações, sensações, revoltas e alegrias. Ao longo dos anos, a literatura tem deixado de ser predominantemente uma expressão da maioria ouvinte, e cada vez mais encontramos obras criadas pela comunidade surda (Araújo, 2023; Nascimento *et al.*, 2024). No entanto, ainda há uma barreira linguística significativa, dadas as dificuldades políticas e discursivas de legitimação da Libras como uma língua natural. Um dos meios de produção e divulgação da poesia em Libras, por exemplo, são os vídeos disponibilizados em plataformas digitais, que, apesar de serem facilmente acessíveis, não são amplamente difundidos devido à falta de conhecimento do público em relação à língua de sinais, apesar de esta ser reconhecida por lei no espaço-tempo brasileiro.

Apesar da proliferação de diversas identidades e sujeitos, ainda persiste a precarização e marginalização das culturas minoritárias, refletindo-se especialmente no campo estético. Contudo, grupos sociais marginalizados têm emergido com práticas de afirmação e resistência, consolidando suas identidades por meio de suas vozes, muitas vezes expressando-as artisticamente. Assim, torna-se imperativa a necessidade de abordar a produção artística contemporânea sob a ótica da diversidade, visto que:

O contemporâneo não se limita apenas àquele que, reconhecendo as sombras do presente, consegue enxergar uma luz decisiva; é também aquele que, intercalando e compartilhando o tempo, tem a capacidade de transformá-lo e relacioná-lo com outros tempos, reinterpretando a história de maneira original, "citando-a" por uma necessidade que não surge de sua própria vontade, mas de uma exigência à qual ele não pode ignorar. (Agamben, 2009, p. 72)

Portanto, repensar a literatura contemporânea de modo a considerar as literaturas em línguas de sinais, conforme defendem Araújo e Nascimento (2021), implica na reformulação do conceito de “cânones literários”. Esses cânones podem ser entendidos como a seleção de obras determinada por uma autoridade reconhecida, estruturadas conforme os princípios orientadores, que advém de um determinado grupo social, o que reflete em um acordo imaginário carente de equidade. Nesse sentido, percebe-se que uma obra é consagrada como canônica a partir dos valores dominantes que a sociedade preserva e, ao ser elevada ao status de clássica, mantém um padrão hegemônico que relega várias manifestações literárias à periferia.

3. Um gesto de leitura

O slam surdo intitulado “Voz”, apresentado no programa *Manos e Minas* (TV Cultura), é uma obra poética e performática que mergulha nas profundezas da cultura surda, utilizando a língua de sinais como meio de expressão artística e reivindicação de identidade. Criado por Catharine Moreira e Amanda de Lima, este slam não apenas desafia as convenções linguísticas predominantes, mas também amplifica as vozes surdas marginalizadas, oferecendo uma narrativa visual e sensorial que ressoa além das fronteiras da audição.

A *performance* em questão pode ser acessada pelo *QR Code* a seguir. No entanto, reproduzimos também sua transcrição para língua portuguesa.

Figura 1: *QR Code* para acesso à *performance*.



Fonte: Produção Própria.

Figura 2: Registro da *performance*.



Fonte: Slam do Corpo

VOZ

Nasceu surda em um mundo de ouvintes, cresceu muda numa sociedade de cegos
tudo que tinha de seu não tinha lugar, nem direito
vivia encarcerada numa cela que chamavam lar.
A família carcereira, não era de muita conversa:

Cala a boca Catharine! Para de mexer essas mãos, fica parecendo macaco de estimação.
Quê que cê pensa que vai fazer, no futuro vai trabalhar com quê? Vai o quê? Trabalhar num
circo? Não! Você precisa aprender falar português, mas que nem gente normal, entendeu?
Cê precisa ser mais normal, Catharine. Eu tenho vergonha de andar na rua com você, você
fica lá:

-Ah, ugh, eh, ih, ih...

As pessoas ficam olhando. O que é? Você é preguiçosa, né? Cê não aprende português por-
que não quer. É burra? É por isso? É tão fácil, é fácil. Você abre a sua boca e fala. Abra a
boca e fala. Não, você não usa sua mão. Abra a boca, lê a minha boca, aqui ó. Abra a boca e
fala! Abra essa boca e fala!

-Ahhhh! Chega desse seu mundinho ridículo de normalidade. Que você pensa que é, viven-
do essa falsa identidade. Eu sou surda, tenho a minha voz, não preciso falar a sua língua pa-
ra ter voz.

Essa *performance* aborda questões de identidade, exclusão e resis-
tência de uma pessoa surda em uma sociedade predominantemente audi-
tiva e ouvintista. O slam surdo “Voz”, nesse sentido, é uma poderosa de-
claração de independência e identidade na comunidade surda. Trata-se de
uma *performance* que desafia diretamente a ideia de que a validade ou o
valor de uma voz depende da conformidade com normas auditivas e lin-
guísticas predominantes.

Ao afirmarem “Eu sou surda, tenho a minha voz”, as artistas reite-
ram a importância e a legitimidade da língua de sinais como meio de co-
municação e expressão cultural. Isso não apenas questiona a ideia de que
a voz deve ser exclusivamente vocal ou oral, mas também destaca a ri-
queza e a complexidade da língua de sinais como um sistema linguístico
completo e vibrante. Além disso, ao afirmarem que não precisam “falar a
sua língua para ter voz”, Catharine Moreira e Amanda de Lima estão cri-
ticando a imposição de padrões linguísticos que excluem ou marginali-

zam pessoas surdas. Essa declaração possui uma dimensão política significativa, enfatizando a importância de respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural, especialmente em uma sociedade predominantemente oralista.

O texto destaca a experiência da protagonista, Catharine, que nasceu surda em um mundo de ouvintes. A referência ao “slam do corpo” pode ser interpretada como a expressão da identidade surda através do corpo, especialmente da linguagem gestual, que é central para a comunicação da protagonista. Catharine enfrenta uma realidade na qual sua forma natural de comunicação, por meio das mãos e da linguagem gestual, é desvalorizada e rejeitada pela família e pela sociedade.

Há um conflito evidente entre a pressão para se conformar aos padrões auditivos dominantes e a resistência de Catharine em manter sua própria identidade surda. A luta pelo poder da linguagem é um tema central. A família de Catharine, no poema, tenta impor a língua majoritária como norma, questionando sua inteligência e normalidade por não adotar a fala do português. No entanto, Catharine reivindica sua voz própria ao afirmar que ser surda não a impede de ter uma voz, uma identidade e uma dignidade próprias.

O texto pode ser visto como uma *performance* de slam, uma forma de arte que frequentemente desafia as normas sociais e políticas. Ainda, pode ser apontado também como uma batalha de rimas, porém diferenciada por conta das línguas utilizadas: o português falado e a libras. Catharine se expressa através de um discurso de reivindicação, confrontando as expectativas sociais e rejeitando a ideia de que precisa se conformar para ser aceita. O último verso, “Eu sou surda, tenho a minha voz, não preciso falar a sua língua para ter voz”, encapsula a resistência cultural de Catharine. Ela afirma sua identidade surda como legítima e válida, rejeitando a imposição de uma norma que marginaliza sua forma de comunicação.

Nesse sentido, a *performance* vai além das palavras faladas. A expressão corporal, as expressões faciais e a entonação emocional são elementos essenciais que enriquecem a mensagem transmitida. A harmonia entre as duas artistas intensifica o impacto da mensagem, demonstrando um compromisso compartilhado com a solidariedade e a representação da comunidade surda. Evidencia-se, em sua *performance*, a metáfora do “beijo de línguas”, sobre a qual fala o poeta surdo Leonardo Castilho.

O slam poético apresentado revela as complexidades da identidade surda em um contexto de exclusão e resistência cultural. Ele desafia as normas sociais ao dar voz à experiência marginalizada de Catharine, destacando a importância da língua de sinais e rejeitando a ideia de que ser “normal”, isto é, “vestir-se de ouvinte”, é necessário para ser valorizado. Então, Catharine Moreira e Amanda de Lima exemplificam como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para reafirmar identidades, resistir culturalmente e advogar pelos direitos linguísticos: tendência do slam surdo, conforme Araújo e Nascimento (2021) e Araújo (2023). Ao desafiar e redefinir conceitos de voz e linguagem, essa *performance* opera como pedagógica, na medida em que capacita tanto os ouvintes quanto os membros da comunidade surda a reconhecerem e valorizarem a diversidade linguística como um aspecto fundamental da experiência humana.

4. Considerações finais

A expressão artística do slam surdo revela um “silêncio ressonante”, positivamente dissonante, que ecoa além das limitações da oralidade, explorando as profundezas das culturas e identidades surdas. Nesse contexto, o silêncio não é ausência, mas uma forma de comunicação rica e poderosa, materializada através da língua de sinais e da *performance* poética. Ao desafiar as normas linguísticas predominantes, entendemos que o slam surdo se torna um espaço de afirmação cultural e resistência, em que o silêncio se transforma em voz e narrativa.

Através dessa forma de expressão, os artistas surdos celebram sua língua e cultura, confrontando estereótipos e barreiras sociais e promovendo uma visibilidade e uma compreensão mais profunda das experiências surdas a partir de seu próprio local de fala. Portanto, o “silêncio ressonante” do slam surdo inspira não apenas a comunidade surda, mas também – e sobretudo – desafia o público a reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural como um enriquecimento para a sociedade como um todo.

No contemporâneo, o slam surdo emerge como uma manifestação artística que transcende as barreiras da comunicação tradicional, celebrando a riqueza e a diversidade da comunidade surda. Em um mundo predominantemente ouvinte, em que a língua de sinais muitas vezes é marginalizada, o slam surdo desafia as normas estabelecidas, de modo a reivindicar um espaço legítimo para a expressão visual e cultural das pessoas surdas.

O discurso de Catharine Moreira e Aline de Lima, que reflete a experiência de muitos surdos, ilustra os desafios diários de aceitação e compreensão em uma sociedade ouvintista. A opressão e a tentativa de assimilação linguística enfrentadas por Catharine, em específico, são um microcosmo da luta mais ampla da comunidade surda por reconhecimento e respeito de suas identidades e culturas. Através do slam surdo, essa comunidade minorizada encontra um meio para afirmar sua voz autêntica, utilizando a língua de sinais para contar histórias, expressar emoções e compartilhar experiências de vida.

A análise teórica do slam, destacada por autores como Rachel Sutton-Spence e Cynthia Agra de Brito, revela o potencial transformador desta forma de arte, tanto para a comunidade surda, quanto para a comunidade ouvinte. O slam é uma forma de resistência cultural que desafia os cânones literários tradicionais e promove a inclusão e a diversidade. As *performances* de slam poético proporcionam reflexões libertadoras, permitindo que os participantes e o público reconheçam e questionem as ideologias predominantes, conforme debatem Araújo (2023) e Nascimento *et al.* (2024).

Por fim, o slam surdo não é apenas uma expressão contemporânea da literatura brasileira, mas uma afirmação vibrante de identidades, inclusão e poder transformador do silêncio ressonante na arte e na vida. O slam surdo é mais do que uma forma de arte; é uma declaração de dignidade e resistência. Ele desafia o público a reconsiderar suas concepções de linguagem, comunicação e diversidade cultural, no intento de promover a justiça linguística e a afirmação das identidades surdas. Ao explorar as raízes históricas e a evolução contemporânea deste movimento, somos convidados a celebrar a diversidade linguística e a riqueza cultural das pessoas surdas, reconhecendo sua voz autêntica e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAÚJO, D. R.; NASCIMENTO, J. P. S. Slam Surdo: Expressão Contemporânea da Literatura Brasileira? *E-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 12, n. 1, p. 1-18, Nilópolis, jan./jun. 2021.

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, p. 71-92, 2014.

D’ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça: o poetry slam entra em cena. *Synergies Brésil*, n. 9, 2011.

LOPES, M. C. R. (Org.). *Estudos Surdos II: Educação, Direitos e Inclusão*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.

NASCIMENTO, J. P. da S.; NORET JUNIOR, F. C.; SILVA, A. L. da; MATTOS, B. de O.; NASCIMENTO, D. C. D. da M. do. Literatura contemporânea em língua de sinais: análise do poema-performance “Submergir no Mundo”, de Paulo Andrade. *Revista Philologus*, v. 30, n. 90, p. 1-18, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2024.

QUADROS, R. M. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, R. de L.; GRIGOLOM, G.; MEDEIROS, J. Slam resistência surda—Curitiba: movimento e poesia. *Revista Espaço*, p. 31-54, 2020.

SANTOS, Natielly de Jesus. O Slam do corpo e a representação da poesia surda. *Revista de Ciências Humanas*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2018.

SKLIAR, Carlos. *A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998.

SLAM do corpo nos manos e minas: Voz. Slam apresentado por Catharine Moreira e Amanda de Lima (2 min 15 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SlamDoCorpo>.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência* – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura surda original para crianças pequenas. *Revista Espaço*, p. 159-76, 2021.

USOS DO TERMO “DOUTOR” NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOB ÓTICA DE TEORIAS DO DISCURSO

Rosana Ferreira Alves (UESB)

rfalves@uesb.edu.br

RESUMO

Este artigo constitui uma análise dos usos do termo “doutor” no Brasil. Verifica-se que esse termo passou por uma evolução semântica, partindo do latim *doctor*, que significava mestre e professor, até seu uso atual, tanto em contextos acadêmicos quanto em outros contextos sociais. Sob a ótica interacionista de Bakhtin (1995; 1997), o uso do termo é dialógico, variando conforme o contexto social e as interações. O termo ‘doutor’ não tem um significado fixo, mas adquire múltiplos sentidos de acordo com a situação e as intenções do falante, podendo indicar prestígio, deferência, autoridade ou ironia. Entretanto para Michel Pêcheux (1988; 2000), o termo reflete formações ideológicas e discursivas nas quais os sentidos são construídos por relações de poder e interpelação ideológica. Considerando-se esse filósofo, o uso de ‘doutor’ no Brasil está enraizado em condições históricas e sociais específicas, servindo como marcador de *status* e de relações de poder. Enquanto, com base em Pêcheux (1988, 2000), foca-se na ideologia e nas relações de poder que moldam o uso do termo, conforme Bakhtin destaca-se a interação social e a negociação de significados, considerando o termo um fenômeno dialógico que varia conforme as diferentes vozes sociais. Tendo em vista Foucault (1980), podem-se entender os usos do termo “doutor” como um item de legitimação do saber técnico, ligado ao exercício de poder. Assim, o termo “doutor” no Brasil encapsula uma complexa rede de significados em nuances semânticas, abrangendo também questões ideológicas, culturais e sociais.

Palavras-chave:

Evolução semântica. Legitimação do saber. Relações de poder.

ABSTRACT

This article is an analysis of the uses of the term “doctor” in Brazil. It is clear that this term has undergone a semantic evolution, from the Latin *doctor*, which meant master and professor, to its current use, both in academic and social contexts. From Bakhtin (1995; 1997) interactionist perspective, the use of the term is dialogic, varying according to the social context and interactions. The term “doctor” does not have a fixed meaning, but acquires multiple meanings according to the situation and the speaker’s intentions, and may indicate prestige, deference, authority or irony. However, for Michel Pêcheux (1988), the term reflects ideological discursive formations, in which meanings are constructed by power relations and ideological interpellation. Considering this philosopher, the use of “doctor” in Brazil is rooted in specific historical and social conditions, serving as a marker of status and power relations. While, based on Pêcheux (1988; 2000), the focus is on the ideology and power relations that shape the use of the term, according to Bakhtin, the emphasis is on social interaction and the negotiation of meanings, considering the term a dialogical phenomenon that varies according to the different social voices. Considering Foucault, the uses of the term

‘doctor’ can be understood as a tool for legitimizing technical knowledge, linked to the exercise of power. Thus, the term “doctor” in Brazil encapsulates a complex network of meanings in semantic nuances, also encompassing ideological, cultural and social issues.

Keywords:

Power relations. Semantic evolution. Legitimation of knowledge.

1. Introdução

No contexto brasileiro, o uso do título “doutor” adquiriu contornos singulares que extrapolam sua origem acadêmica e científica. Diferentemente de países em que o título é reservado a indivíduos que concluíram o mais alto grau da formação universitária, no Brasil, “doutor” tornou-se um vocativo generosamente distribuído – sobretudo em ambientes jurídicos e médicos – muitas vezes desvinculado de qualquer titulação formal. Tal fenômeno revela mais do que uma mera convenção social: trata-se de um marcador simbólico de *status*, prestígio e autoridade, cuja concessão independe, por vezes, de rigor acadêmico. A recorrência desse tratamento honorífico, ainda que juridicamente dispensável, parece atender a um pacto não escrito de distinção hierárquica, como se o uso do título pudesse, por si só, conferir um verniz de competência ou elevar o interlocutor a uma esfera superior do saber – mesmo que este jamais tenha enfrentado os rigores de uma defesa de doutorado.

Considerando a proposta desse artigo, é oportuna uma breve síntese de teorias do discurso. O campo da análise do discurso se consolidou ao longo do século XX como uma área interdisciplinar voltada à compreensão da linguagem em uso. Assim, a análise do discurso, enquanto campo de estudo da linguagem, apresenta diferentes vertentes teóricas que emergem de contextos históricos, epistemológicos e metodológicos diversos. Dentre as principais, destacam-se o dialogismo de Bakhtin, a Análise do Discurso de linha francesa, a arqueogenealogia de Foucault, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de base anglófona, o interacionismo sociológico de Goffman e a pragmática linguística, representada por Grice.

A teoria dialogista do discurso foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e se consolidou entre as décadas de 1920 e 1940 na União Soviética. Para Bakhtin, o discurso é essencialmente interativo e polifônico, ou seja, sempre dialoga com outros discursos, mesmo quando não explicitamente (Bakhtin, 1995; 1997). A linguagem é concebida como um fe-

nômeno social, atravessado por ideologias e por vozes diversas, o que introduz a noção de heterogeneidade enunciativa. Nesse modelo, o enunciado é inseparável do contexto social em que se realiza e dos sujeitos que o produzem.

Na França, nos anos 1960 e 1970, Michel Pêcheux desenvolveu a Análise do Discurso de linha francesa (AD), ancorada no materialismo histórico e na psicanálise lacaniana. O discurso, nessa perspectiva, é um efeito ideológico de sentidos, marcado pela relação entre língua, sujeito e história (Pêcheux, 1990; 1988). O sujeito não é transparente, mas sim atravessado por formações ideológicas, o que implica que os sentidos não são fixos, mas produzidos e regulados socialmente. A memória discursiva e a interdiscursividade são centrais para essa abordagem, assim como a ideia de que há sempre algo não dito sustentando o que é dito.

Contemporaneamente a Pêcheux, Michel Foucault propôs, a partir da década de 1960, uma arqueogenealogia dos saberes, desenvolvendo uma abordagem teórica que entende o discurso como uma prática social que regula e constitui saberes, sujeitos e instituições (Foucault, 1996; 1985). Em *A arqueologia do saber*, Foucault se distancia de abordagens hermenêuticas e propõe que o discurso seja analisado enquanto um conjunto de regras que definem o que pode ser dito em determinada época. Posteriormente, com sua genealogia do poder, ele amplia o foco para as práticas discursivas em articulação com as relações de poder (Foucault, 1980), evidenciando os mecanismos de controle e exclusão dos discursos legítimos.

Todavia, nos países de língua inglesa, principalmente a partir da década de 1980, surge a Análise Crítica do Discurso (ACD), representada por autores como Norman Fairclough e Teun van Dijk. Essa vertente busca compreender como o discurso reproduz ou contesta as relações de poder e dominação social (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008). A linguagem é vista como forma de ação social, e o discurso é investigado em sua interface com estruturas sociais, ideologias e práticas institucionais. A interdisciplinaridade é um traço forte da ACD, que mobiliza categorias da linguística, sociologia, ciência política e teoria crítica.

Por sua vez, a perspectiva interacionista, proposta por Erving Goffman, parte da sociologia e se volta para os aspectos performativos da linguagem no cotidiano. Para o autor, o discurso está ligado à gestão da imagem de si nas interações face a face, sendo a linguagem um instrumento para negociar papéis sociais, identidades e expectativas (Goffman,

2008). Essa linha é fortemente influenciada pela etnometodologia e pelos estudos do comportamento simbólico.

Por fim, a pragmática linguística, com destaque para os estudos de H. Paul Grice, introduz uma abordagem filosófica da linguagem cotidiana, especialmente no que se refere às inferências, intenções e contextos de uso. Grice propõe o princípio da cooperação e as máximas conversacionais como fundamentos das interações linguísticas bem-sucedidas, explicando como os interlocutores derivam sentidos implícitos a partir do que é dito (Grice, 1975).

Cada vertente, portanto, contribui com uma lente distinta para a análise do discurso, ora enfatizando a historicidade e a ideologia (como em Pêcheux e Foucault), ora destacando a interação social e a pragmática do cotidiano (como em Goffman e Grice), ou ainda abordando criticamente as dinâmicas de poder (como em Fairclough e van Dijk). Todas essas abordagens compartilham o entendimento de que o discurso não é apenas linguagem, mas sim uma prática profundamente enraizada nas estruturas sociais, nas ideologias e nas relações entre os sujeitos.

Em síntese, essas teorias revelam o caráter multifacetado do discurso, ora como reflexo das estruturas ideológicas, ora como ação comunicativa situada, ora como construção de saberes e subjetividades. Cada abordagem contribui para ampliar nossa compreensão da linguagem como prática social. Portanto, a análise do discurso é um campo interdisciplinar dos estudos da linguagem que se desenvolveu a partir de diferentes tradições teóricas, cada qual marcada por concepções específicas sobre linguagem, sujeito, sociedade e ideologia. Desde a década de 1960, diversas vertentes emergiram e se consolidaram, como a Análise do Discurso de linha francesa, a Análise Crítica do Discurso de matriz anglo-saxã e a vertente de natureza sociocognitiva, entre outras. Cada uma dessas correntes apresenta seus próprios fundamentos teóricos, métodos de análise e objetivos.

2. Usos do termo “doutor” no Brasil

Do ponto de vista filológico, a análise do termo “doutor” envolve o estudo da origem, evolução e transformação semântica da palavra ao longo da história e em diferentes contextos linguísticos e culturais. O termo “doutor” tem origem no latim “doctor”, derivado de *docere*, que significa “ensinar”. Originalmente, o termo se referia a alguém com o

papel de mestre ou professor, uma pessoa dotada de grande conhecimento. Na Idade Média, o termo foi formalizado em títulos acadêmicos, especialmente nas universidades europeias, indicando aqueles que haviam alcançado o mais alto grau de erudição em um determinado campo do saber.

O referido termo, conforme apresentado por Reichmann e Vasconcelos (2009), tem origem no latim *doctor*, *-oris*, que significa “preceptor” ou “mestre”. Sua formação etimológica inclui dois elementos: o sufixo “-or”, característico de nomes que denotam profissões, e a raiz *doct-*, derivada do particípio perfeito de *docere* (“instruir, ensinar”). Dessa raiz derivam também o adjetivo *doctus* (culto) e o substantivo *doctrina* (conjunto sistemático de conhecimentos). Além da etimologia, o vocábulo “doutor” sempre esteve relacionado às atividades intelectuais, usado para designar aqueles que ensinavam e transmitiam conhecimento, como gramática, retórica e filosofia. Cícero e Agostinho, entre outros autores clássicos e tardios, utilizavam o termo nessa acepção. De acordo com as autoras, “doutor” contrastava com aqueles que se ocupavam das artes *il-liberales*, *sordidae*, ou *serviles*, associadas a atividades mais práticas e manuais, vistas como inferiores (Reichmann; Vasconcelos, 2009, p. 148).

Assim sendo, o item lexical ‘doutor’ para designar pessoas que completaram estudos avançados em uma disciplina acadêmica foi consolidado no período medieval, com o surgimento das primeiras universidades europeias. A obtenção do título de “doutor” conferia não apenas autoridade no ensino, mas também o direito de julgar e discutir questões do conhecimento. Esse sentido perdura até hoje, quando se refere a quem concluiu um doutorado.

Com o passar do tempo, o uso do item “doutor” expandiu-se para além do campo estritamente acadêmico, dessa forma se pluralizando e se popularizando. Em países como o Brasil, por exemplo, o termo começou a ser utilizado de maneira honorífica, designando não apenas aqueles que possuem o título acadêmico formal, mas também profissionais de áreas específicas, como médicos e advogados. Nesse caso, há uma ampliação semântica da palavra, associando “doutor” à expertise e ao *status* social, mesmo sem a presença de um doutorado acadêmico formal.

Na filologia, o estudo das palavras observa não apenas sua evolução formal e fonética, mas também a multiplicidade de significados que elas adquirem ao longo do tempo e em diferentes comunidades de fala. O termo ‘doutor’ é um exemplo claro dessa polissemia. Dependendo do

contexto, ‘doutor’ pode: (i) referir-se a um grau acadêmico formal; (ii) ser um título de cortesia para profissionais (especialmente médicos e advogados); (iii) ser usado informalmente como um sinal de respeito ou ironia em interações sociais. Assim, em uma perspectiva diacrônica, essa variação de significados é resultado de processos históricos, culturais e linguísticos que moldaram o uso da palavra em diferentes sociedades. O uso do vocábulo ‘doutor’ como forma de tratamento respeitoso ou reverencial em contextos sociais no Brasil é um fenômeno interessante do ponto de vista filológico e sociolinguístico. Embora em muitos países o termo seja reservado exclusivamente para aqueles com um doutorado formal, no Brasil ele se popularizou como uma forma de se dirigir a pessoas de prestígio ou autoridade, muitas vezes desconectado da titulação acadêmica. Esse fenômeno pode ser interpretado como uma extensão semântica do termo, associada a uma cultura de hierarquias sociais. Assim, na análise filológica, a mudança de sentido do termo “doutor” pode ser interpretada como um exemplo de mudança semântica baseada no uso pragmático da língua. Ou seja, a palavra, ao longo dos séculos, adaptou-se às necessidades comunicativas dos falantes, ampliando seu sentido para abranger tanto usos formais quanto informais, refletindo dinâmicas sociais de poder e respeito.

Nesse sentido, o item lexical “doutor”, ao longo da história da língua portuguesa e particularmente no Brasil, passou por um processo de mudança semântica significativa. Originalmente associado a um grau acadêmico específico, o uso do termo se ampliou para abarcar significados diversos, tanto em contextos formais quanto informais. A seguir, analisa-se essa evolução com base na semântica histórica e nas práticas sociais contemporâneas no Brasil. Na sua acepção mais estrita e histórica, o item lexical “doutor” vem do latim *doctor*, que significa “aquele que ensina”, derivado de *docere* (ensinar).

Durante a Idade Média, o título de “doutor” foi formalizado para designar aqueles que completavam o mais alto grau acadêmico nas universidades europeias. Esse sentido ainda se preserva nas universidades brasileiras, em que ‘doutor’ designa o grau acadêmico conferido após a conclusão de um curso de doutorado. De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, ‘doutor’ é definido como “aquele que completou o curso de doutorado, em qualquer área do conhecimento” (Houaiss, 2001, p. 843).

No Brasil, o termo “doutor” foi ampliado em seu significado, sendo aplicado a figuras de autoridade e prestígio, como médicos, advoga-

dos, juízes e políticos, mesmo que essas pessoas não possuam necessariamente um título acadêmico de doutorado. Esse fenômeno reflete uma mudança semântica que transcende a função acadêmica original e passa a designar prestígio social e hierárquico. O uso do termo ‘doutor’ no Brasil também é notável em situações de tratamento respeitoso ou como um marcador de hierarquia social.

É comum ouvir “doutor” sendo usado em interações cotidianas, muitas vezes sem qualquer conexão com o campo acadêmico ou profissional. Em alguns casos, o termo é utilizado para demonstrar deferência e respeito, especialmente em interações que envolvem desigualdade social ou econômica. Outra camada semântica do termo “doutor” no Brasil é o uso irônico ou pejorativo. Em contextos específicos, “doutor” pode ser utilizado para ironizar a pretensão de autoridade ou conhecimento de alguém. Esse uso carrega uma carga semântica depreciativa, geralmente sugerindo que o interlocutor, embora tratado como “doutor”, não é digno do título ou está exagerando sua importância.

3. Usos do Termo “Doutor” no Brasil: considerações sob a ótica de vertentes da Análise do Discurso

A comparação entre Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin revela três abordagens distintas, mas complementares, para o estudo da linguagem, do discurso e do poder. Embora todos compartilhem o interesse em como a linguagem é usada em contextos sociais e históricos, cada um traz uma perspectiva única sobre os modos pelos quais o discurso opera e molda o mundo.

Pêcheux (1988, 2000) é conhecido por sua contribuição à Análise do Discurso, fundamentada em influências marxistas e estruturalistas, particularmente inspiradas por Louis Althusser. Ele apresenta foco no modo como os sujeitos são interpelados pela ideologia através do discurso e nas condições de produção do sentido. Em se tratando de discurso e poder, para Pêcheux (1988), o discurso é produzido dentro de formações discursivas que são determinadas pela ideologia. O sujeito não é autônomo na produção de sentido, mas é interpelado por essas formações, que condicionam o que ele pode dizer e como ele é interpretado. O sentido é, portanto, construído a partir da posição ideológica do sujeito. Assim, nos termos de Pêcheux, as palavras, expressões, proposições... “mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam,

assim, elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas” (Pêcheux, 1988, p. 160).

Para Foucault (1980) a linguagem é uma forma já constituída na sociedade, e por isso, os discursos já se encontram circulando: No que se referem a Formações Discursivas, os enunciados não têm um sentido fixo, mas são determinados pelas formações discursivas que definem as condições de produção e recepção do discurso. Na visão Foucault, as constituições de saberes e de poderes não estão necessariamente influenciadas por fatores relacionados a classes sociais e nem mesmo por fatores econômicos.

La noción de ideología me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que, se quiera o no, está siempre en oposición virtual a algo que sería la verdad. Ahora bien, yo creo que el problema no está en hacer la partición entre lo que, en un discurso, evidencia la cientificidad y la verdad y lo que evidencia otra cosa, sino ver históricamente cómo se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos. Segundo inconveniente, es que se refiere, pienso, necesariamente a algo como a un sujeto. Y tercero, la ideología está en posición secundaria respecto a algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc. Por estas tres razones, creo que es una noción que no puede ser utilizada sin precaución. (Foucault, 1980, p. 181-2) (grifos nossos)

Concernente ao discurso e ao poder, Michel Foucault (1980), como Pêcheux, está interessado no papel do discurso, mas sua abordagem se concentra na relação entre discurso e poder em um sentido mais amplo. Foucault analisa como os discursos são construídos em torno de regimes de verdade e como eles estruturam a sociedade e os modos de pensar e agir. Para Foucault, o discurso não é apenas uma maneira de comunicar ideias, mas uma forma de exercício de poder. Ele investiga como certos discursos se tornam dominantes em uma sociedade e como eles impõem normas, controlam comportamentos e moldam subjetividades.

O poder está presente em todas as relações sociais e permeia os discursos, estabelecendo o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. Foucault explora como os discursos emergem historicamente e se relacionam com instituições (escolas, prisões, hospitais) para criar regimes de verdade que definem o que é considerado válido ou inválido. A linguagem, então, é uma ferramenta central para a criação e perpetuação de poder. Em se tratando de Sujeito e Subjetividade, ao contrário de Pêcheux, Foucault vê o sujeito não apenas como interpelado pela ideologia, mas como um efeito das relações de poder. A formação do sujeito é o resulta-

do da maneira como os discursos e as práticas sociais moldam a individualidade e a identidade.

Em relação à linguagem e poder, Mikhail Bakhtin (1995), por sua vez, traz uma visão diferente, focando menos na ideologia e poder e mais na natureza dialógica da linguagem. Sua teoria é profundamente social e cultural, enfatizando como o sentido é criado na interação entre diferentes vozes e discursos. O enunciado, compreendido como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ele é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora do contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social” (Bakhtin, 1995, p. 30). Assim, para Bakhtin, o significado de qualquer enunciado é sempre dialógico, ou seja, ele é formado em interação com outros discursos. Não há palavra ou enunciado que exista de forma isolada; os discursos estão sempre em relação com outras falas. A linguagem é, por definição, uma prática social, em que múltiplas vozes (ou “heteroglossia”) competem, interagem e influenciam o significado.

Na sua análise dos romances, Bakhtin (1995) introduz o conceito de polifonia, em que múltiplas vozes coexistem sem serem reduzidas a uma única verdade ou posição ideológica dominante. Isso reflete sua crença de que o discurso sempre incorpora múltiplas perspectivas e que o significado é sempre negociado no contexto social. Bakhtin (1995; 1997) também desenvolveu a ideia de carnavalização, que é a subversão temporária das hierarquias e normas sociais, frequentemente expressa em formas literárias ou culturais. Para ele, o carnaval permite a expressão de vozes que, em contextos normais, estariam silenciadas ou marginalizadas, o que mostra sua visão mais aberta e fluida das relações de poder em comparação com Pêcheux e Foucault.

Sobre Linguagem e Discurso, conforme Pêcheux (2000), a linguagem é dominada por formações discursivas e é profundamente determinada por ideologias. O sujeito é interpelado por essas formações e assume uma posição discursiva já definida pelas condições históricas e sociais. O discurso é um mecanismo de manutenção das relações de poder e das posições ideológicas. Para Foucault, a linguagem é um veículo de poder e controle. Foucault não se preocupa tanto com o sentido das palavras em si, mas com como os discursos emergem em regimes de verdade e servem para governar corpos e mentes. O discurso define o que pode ser dito e determina o que é verdadeiro ou falso dentro de um dado contexto histórico. De acordo com Bakhtin, a linguagem é essencialmente

dialógica e está sempre em movimento, o foco está na interação entre diferentes vozes e discursos, e o sentido emerge dessa interação. Assim, de acordo com o filósofo da interação, a linguagem é uma prática social em que as múltiplas vozes coexistem, competem e se entrelaçam.

Em se tratando de Poder e Ideologia, para Pêcheux (2000), o discurso é moldado pela ideologia; o poder está nas formações discursivas que determinam o que pode ser dito e como o sujeito é posicionado. O sujeito é passivo em relação à interpelação ideológica e ao controle das condições de produção discursiva. Conforme Foucault, o poder é onnipresente e opera através de redes de discurso que constituem regimes de verdade.

O sujeito é moldado pelas práticas discursivas e institucionais que o definem e o normalizam, mas pode também resistir e subverter o poder. Entretanto, para Bakhtin, o poder é mais difuso e fluido. Embora ele reconheça que as vozes dominantes influenciam os significados, ele vê o discurso como um campo de múltiplas interações, onde há espaço para resistência e subversão através da polifonia e da carnavalização.

De acordo com Pêcheux (2000), o sujeito é interpelado pela ideologia e sua posição no discurso é determinada pelas formações discursivas e ideológicas que operam sobre ele. Assim, para esse filósofo:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção. (Pêcheux, 2000, p. 9)

Na perspectiva de Foucault, o sujeito é um produto das relações de poder e das práticas discursivas. A subjetividade é construída através das tecnologias de poder, mas Foucault vê a possibilidade de resistência e de novas formas de subjetividade emergirem a partir dessa relação com o poder. Para Bakhtin, o sujeito/ falante está em constante diálogo com outras vozes. Ele não é fixo ou determinado por uma ideologia dominante, mas está sempre em interação com diferentes discursos, podendo negociar e subverter significados em contextos sociais.

Em se tratando das diferenças, em poucas palavras, evidencia-se (a) Pêcheux foca no discurso como um instrumento de interpelação ideo-

lógica, controlado por formações discursivas que determinam o sentido e a posição do sujeito; (b) Foucault vê o discurso como uma forma de poder, em que regimes de verdade controlam o que é considerado conhecimento e o que é normal ou patológico; (c) Bakhtin aborda a linguagem como essencialmente dialógica e polifônica, em que o sentido é sempre negociado em interação, e o poder é mais fluido, permitindo a coexistência de múltiplas vozes. Essas três perspectivas oferecem diferentes maneiras de entender o papel da linguagem e do discurso na sociedade, cada uma destacando aspectos únicos da relação entre poder, ideologia, subjetividade e linguagem. A análise do uso do termo ‘doutor’ no Brasil, desde o contexto histórico colonial, revela transformações ligadas às estruturas sociais, políticas e culturais do país. Para essa análise, podemos considerar as abordagens teóricas de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin, que oferecem perspectivas distintas sobre como o termo se insere no discurso, na ideologia e nas relações de poder.

Durante o período colonial, o Brasil possuía uma sociedade altamente hierarquizada e marcada pela concentração de poder nas mãos de poucas elites. O acesso à educação superior era restrito e a formação acadêmica se concentrava, inicialmente, na Europa. Com a criação das primeiras faculdades no Brasil (Faculdade de Direito) o título de “doutor” foi atribuído aos bacharéis em Direito por força do Decreto de Dom Pedro I, em 1827. Esse uso honorífico e não acadêmico do termo consolidou seu *status* como um símbolo de prestígio social e diferenciação, refletindo a estrutura elitista da época. Com o passar do tempo, o título passou a ser usado não apenas por advogados, mas também por médicos, engenheiros e outras profissões de prestígio. Essa prática se consolidou como uma forma de marcar *status* em uma sociedade profundamente desigual, em que o acesso à educação era um privilégio restrito às elites brancas.

Conforme Michel Pêcheux, o uso do termo “doutor” no Brasil seria analisado sob a perspectiva das formações discursivas e da interpelação ideológica. O sentido do termo “doutor” não é neutro; ele está imerso em condições históricas e sociais que determinam como ele é usado e o que ele significa. No Brasil, o título de “doutor” funciona como uma forma de interpelação de indivíduos, reforçando as hierarquias sociais e posicionando sujeitos dentro de uma estrutura ideológica.

No período colonial e pós-independência, o uso do título de “doutor” estabelecia uma distinção social clara entre a elite ‘estudada’ e a maioria da população que não tinha acesso à educação formal. Esse pro-

cesso reflete o que Pêcheux chamaria de interpelação do sujeito, em que os indivíduos são chamados a ocupar certas posições dentro das formações discursivas. O uso de “doutor” reforça a ideia de que o conhecimento e a autoridade estão vinculados a posições de poder. No contexto brasileiro, em que a educação sempre foi um privilégio, o título de ‘doutor’ se transformou em um marcador de classe, reproduzindo a ideologia dominante e perpetuando as desigualdades sociais.

Uma análise sob a ótica de Michel Foucault, considerando relações de poder e saber, oferece outra chave de leitura para o uso do termo “doutor”. Foucault argumenta que o saber está intrinsecamente ligado ao poder, e que instituições como a medicina, o direito e a academia (como um todo) desempenham papéis centrais na produção de conhecimento que legitimam formas de controle social.

No caso brasileiro, o título de “doutor” pode ser visto como uma tecnologia de poder, uma forma de exercer autoridade sobre outros. No século XIX, quando o termo começou a ser amplamente usado, a relação entre o saber (especialmente médico e jurídico) e o poder político e econômico se consolidou. O título de ‘doutor’ atribuído a advogados e médicos conferia a essas figuras não apenas reconhecimento acadêmico, mas autoridade social e política.

O termo servia para legitimar esses indivíduos como autoridades em suas respectivas áreas, conferindo-lhes poder sobre os corpos (no caso dos médicos) e sobre o funcionamento da justiça (no caso dos advogados). A perspectiva foucaultiana permitiria analisar como o título de “doutor” funciona para disciplinar os sujeitos dentro de uma sociedade, estabelecendo quem tem o direito de falar com autoridade. Foucault também investigaria como o uso de ‘doutor’ faz parte de um sistema mais amplo de controle e regulação social, em que o saber (seja ele médico, jurídico ou científico) é uma ferramenta de poder.

Entretanto, Mikhail Bakhtin, com seu conceito de dialogismo e heteroglossia, oferece uma análise mais voltada para as interações sociais e as múltiplas vozes que constituem o discurso. Para Bakhtin, o termo ‘doutor’ adquire diferentes significados conforme é usado por diferentes grupos sociais, em diferentes contextos históricos. Ele não é um termo estático, mas sim um signo ideologicamente saturado, que carrega consigo múltiplos sentidos e interpretações.

No Brasil, o termo “doutor” poderia ser analisado por Bakhtin como parte da heteroglossia social, ou seja, um discurso que circula por

diferentes camadas da sociedade com sentidos variados. No uso popular, ‘doutor’ pode ser uma forma de respeito ou deferência a uma figura de autoridade, mas também pode ser usado de forma irônica ou subversiva, refletindo o caráter dialógico da linguagem. Em um contexto de desigualdade social, chamar alguém de “doutor” pode tanto reforçar as hierarquias quanto subvertê-las, dependendo de quem está falando e em qual contexto.

Bakhtin veria o termo “doutor” como parte de um jogo de vozes, em que o sentido é constantemente negociado nas interações sociais. Diferentemente de Pêcheux, que veria o termo como parte de uma formação discursiva ideologicamente fixa, Bakhtin reconheceria a fluidez dos sentidos e como o título pode ser apropriado por diferentes grupos para fins diversos. Ele também se interessaria por como o uso do termo ‘doutor’ reflete as vozes em conflito dentro da sociedade brasileira, revelando tanto a deferência à autoridade quanto a resistência a ela.

Com base em Pêcheux pode-se ver o uso do termo ‘doutor’ como parte de um sistema de interpelação ideológica que posiciona os sujeitos dentro de uma hierarquia social, reforçando as desigualdades e as formações discursivas que estruturam a sociedade. Foucault, em se tratando de comparação, analisa o título como uma tecnologia de poder ligada à produção e legitimação do saber. O uso de “doutor” é um instrumento para disciplinar e controlar a sociedade, conferindo autoridade àqueles que detêm conhecimento técnico e ou científico, seja na medicina, no direito ou em outras áreas. Ainda estabelecendo comparação, Bakhtin, por sua vez, oferece uma perspectiva mais dinâmica e dialógica, considerando o uso do termo “doutor” como parte de uma heteroglossia social, em que múltiplos significados coexistem e são negociados nas interações discursivas. Ele foca na pluralidade de vozes e nos diferentes contextos em que o termo pode ser ressignificado.

4. Considerações finais

A interação entre diferentes correntes da Análise do Discurso evidencia um campo teórico heterogêneo e interdisciplinar, em que distintas abordagens oferecem olhares complementares sobre os modos de produção de sentido. A perspectiva francesa, com Pêcheux (1990), destaca o papel da ideologia e da memória discursiva na constituição dos sentidos, enquanto a abordagem anglo-saxônica, com Fairclough (2001) e van

Dijk (2008), enfoca o discurso como prática social, articulando linguagem, poder e cognição.

Foucault (1985; 1996), por sua vez, propõe compreender os discursos como práticas que produzem saberes e subjetividades em regimes de verdade historicamente situados, sendo amplamente dialogado tanto pela AD francesa quanto pelas análises críticas do discurso. Entretanto, Bakhtin (1997), com sua teoria do dialogismo, contribui com a compreensão da linguagem como processo interacional, polifônico e atravessado pela alteridade.

Essas contribuições teóricas, quando aplicadas à análise de práticas discursivas cotidianas, como o uso da forma de tratamento “doutor” no Brasil, revelam dimensões simbólicas e ideológicas que ultrapassam a mera questão de titulação acadêmica. O título “doutor”, historicamente ligado ao saber científico e à autoridade acadêmica, tornou-se, no contexto brasileiro, um marcador de prestígio social, independente de qualquer diploma ou defesa de tese. A despeito das normativas institucionais que tentam resgatar seu valor acadêmico (Brasil, 2018), a força do uso social – carregado de representações, expectativas e jogos de poder – conferiu-lhe uma autonomia semântica, transformando-o em um signo de distinção legitimado pelo hábito e pelo reconhecimento simbólico.

Dessa forma, conclui-se que o termo “doutor” caminha com desenvoltura entre o prestígio e o simulacro, transitando livremente por hospitais, fóruns e repartições públicas. O título passa a funcionar como uma espécie de “honoris causa popular”, legitimado não por diplomas, mas pela aparência de autoridade, respeito ou importância atribuída socialmente ao indivíduo.

Assim, à luz das diversas correntes da Análise do Discurso, compreende-se que essa prática discursiva se sustenta não apenas em convenções linguísticas, mas também em processos ideológicos, históricos e relacionais – o que, de certo modo, revela que, no Brasil, o doutorado mais reconhecido talvez não seja o que exige banca, tese e anos de pesquisa, mas aquele outorgado pelo simples ato de parecer importante. Afinal, como diria certo senso comum: se todos chamam, então deve ser verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Manual de redação da Presidência da República*. 3. ed. revista, atualizada e ampliada. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 9.758, de 11 de abril de 2019*. Brasília, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. Poder y estrategia. In: _____. *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1980.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Magnólia Costa. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRICE, H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Orgs). *Syntax and semantics*, v. 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KIMINAMI, Aline Yuri; SANTOS, Katia Roseane Cortez dos. Uma análise da forma de tratamento “doutor” no contexto da canção *Doutor, sim senhor!*. *Revista Trama*, v. 18, n. 44, p. 83-92, 2022.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. Trad. de Eni Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. *Análise automática do discurso*. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *Remontemos de Foucault a Spinoza*. Trad. de Maria Rita Gregolin. Mimeo, 2000.

REICHMANN, Tinka; VASCONCELOS, Beatriz Ávila. “Seu Dotô” / Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. *Pandaemonium Germanicum*, v. 13, p. 146-70, 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum>. Acesso em: [inserir data de acesso].

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. Trad. de Pedro de Souza. São Paulo: Contexto, 2008.

Outra fonte:

CAPES. *Resultados da avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio*, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>. Acesso em: 24 abr. 2016.

**DO LIVRO À SALA: RESENHA DE UMA DISSERTAÇÃO
ENVOLVENDO PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS
NA ESCOLA BÁSICA**

Ariel Montes Lima (UEMS)
gabrielfelipe0308@gmail.com

ALVISSU, Fernanda da Silva. *Aprendendo inglês na escola pública: uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2017.

Fernanda da Silva Alvisu, em sua dissertação apresentada à Universidade de Taubaté em 2017, explora o ensino da língua inglesa em Escolas Públicas por meio de uma pesquisa-ação. O trabalho nasce de sua experiência como professora e do enfrentamento a desafios recorrentes na prática docente, como a desvalorização da disciplina e a escassez de recursos pedagógicos. A pesquisa desenvolve, aplica e avalia uma unidade didática baseada em tarefas para alunos do 9º ano, focando na promoção da produção oral em inglês, utilizando tecnologias como ferramenta didática.

Na introdução, a autora contextualiza o problema da aprendizagem de inglês nas escolas públicas, destacando preconceitos e limitações estruturais que afetam o ensino. Nesse mesmo espaço, a pesquisadora destaca que

[...] o objetivo geral deste trabalho é desenvolver e aplicar uma Unidade Didática em Língua Inglesa baseada em tarefas com vistas ao incentivo da produção oral em Língua Inglesa de alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1) acompanhar a aplicação da Unidade Didática e 2) verificar a percepção dos alunos de um 9º ano sobre a participação deles na produção da Tarefa Final. (PRIZOTO, 2017, p. 19)

Além disso, ela aponta que o trabalho em questão “filia-se ao projeto de pesquisa, Língua Inglesa: ensino–aprendizagem em diferentes contextos” (p. 14). A metodologia de pesquisa-ação, com base no ciclo de ação–reflexão–ação, embasa sua abordagem.

Em seu primeiro capítulo, dedicado à fundamentação teórica, Prizoto traça uma linha histórica do ensino de inglês no Brasil, desde sua introdução no período imperial até as diretrizes mais recentes, como os Pa-

râmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O capítulo em questão “está subdividido em três seções: a) Ensino de Língua Inglesa no Brasil; b) Ensino de Língua Inglesa baseado em tarefas e c) Tecnologias no ensino de Língua Inglesa” (p. 22). Em seguida, aborda teorias do ensino de línguas baseadas em tarefas (Ellis, 2003) e discute o impacto das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem. Este capítulo estabelece os fundamentos para o desenvolvimento da unidade didática.

O capítulo seguinte descreve a escola onde a pesquisa foi conduzida, os participantes (35 alunos do 9º ano) e os instrumentos de coleta de dados, incluindo questionários e rodas de conversa. São apresentados ainda 03 formas de pesquisa-ação. De acordo com a autora,

A pesquisa-ação desenvolvida nesta pesquisa apresenta elementos dos três tipos de pesquisa-ação. No caso da pesquisa-ação do tipo 1 (técnico-científica), [...] busco melhorar minha prática em sala de aula, envolvendo os alunos em um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e condizente com as necessidades deles (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998) e do meio. Em relação à pesquisa-ação do tipo 2 (prático-deliberativa), uso a sala de aula na escola pública onde trabalho como laboratório para a realização da pesquisa, contando com a ajuda dos meus alunos para a execução dela. E no caso da pesquisa-ação do tipo 3 (crítico-emancipatória), não foco apenas na resolução de uma situação verificada no começo da pesquisa (os alunos queriam aprender inglês por meio de vídeos), já que para resolvê-la preciso considerar também as aulas e o meio em que elas são ministradas. Também levo em conta o fato de que os alunos são indivíduos que fazem parte de um contexto histórico e cultural, assim como considero a participação deles para a realização da pesquisa e a comunidade da qual fazem parte. (Alvisu, 2017, p. 55)

A unidade didática desenvolvida abrangeu temas escolhidos pelos alunos, como vídeos e músicas, e foi aplicada em quatro ciclos, cada um estruturado em planejamento, execução e avaliação.

No terceiro capítulo, dedicado à análise dos dados, é evidenciado que os resultados mostram que os alunos reagiram positivamente às atividades propostas, destacando o engajamento proporcionado pelos temas escolhidos. A produção oral, objetivo central da unidade, demonstrou avanços significativos, especialmente no último ciclo, que culminou com uma tarefa final integrada. Os dados qualitativos indicam que a inclusão de tecnologias e a ênfase em atividades práticas aumentaram a motivação e a percepção de relevância do conteúdo.

Ao fim do trabalho, Alvissu conclui que o uso de unidades didáticas baseadas em tarefas e com integração de tecnologias pode superar os desafios do ensino de inglês nas escolas públicas, promovendo maior envolvimento e aprendizado significativo. Ela sugere que sua pesquisa sirva como modelo para professores interessados em práticas inovadoras. Mais do que isso, contudo, a autora assinala o que parece ser um dos pontos mais interessantes: a continuidade da pesquisa, que não é encastela nas páginas do texto, como ratificado na seguinte passagem:

No que concerne às implicações pedagógicas desta pesquisa, durante a mostra dos vídeos produzidos pelos alunos realizada no dia 01 de julho um novo projeto com foco no trabalho com vídeos surgiu. A professora de Ciências que estava assistindo aos vídeos produzidos pelos alunos gostou tanto do trabalho deles que propôs a mim e a professora de Português que continuássemos trabalhando no 3º e 4º bimestre com vídeos e fizéssemos um projeto sobre os filmes produzidos por Steven Spielberg. Desse modo, nascia na mesma escola que desenvolvi a pesquisa, o Projeto: Cinema Steven Spielberg. (Prizoto, 2017, p. 167)

A dissertação é um exemplo notável de como a pesquisa acadêmica pode dialogar diretamente com a prática docente. O uso da pesquisa-ação reforça o caráter colaborativo do trabalho, envolvendo os alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem. A escolha por unidades temáticas, baseadas nos interesses dos estudantes, é um ponto forte, pois conecta o aprendizado ao contexto dos alunos.

Entretanto, o trabalho poderia aprofundar a análise das limitações encontradas, como a resistência inicial de alguns alunos e o impacto de infraestrutura precária na implementação das atividades. Além disso, o enfoque no contexto de uma única escola pode limitar a aplicabilidade das conclusões em outros ambientes com condições socioeconômicas distintas.

Por fim, a dissertação contribui para o campo do ensino de línguas, oferecendo uma abordagem prática e replicável para lidar com desafios históricos do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVISSU, Fernanda da Silva. *Aprendendo inglês na escola pública: uma pesquisa-ação de análise e aplicação de uma unidade didática para alunos do 9º ano do ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2017.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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