

DIÁLOGOS EM LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

PERCURSOS CONTEMPORÂNEOS

MARCELA IOCHEM VALENTE
ANELISE FREITAS PEREIRA GONDAR
ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE
RENATA THIAGO PONTES
(ORGANIZADORAS)



Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

V154d Valente, Marcela Iochem et al. (org.).
Diálogos em letras anglo-germânicas: percursos contemporâneos /
Organizadoras: Marcela Iochem Valente, Anelise Freitas Pereira Gondar, Renata
Thiago Pontes e Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke;
Prefácio de Ebal Sant'anna Bolacio Filho. – 1. ed. – Campinas, SP :
Pontes Editores, 2026; figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-0973-2 - Impresso

ISBN 978-85-217-0990-4 - Ebook PDF

1. Ensino de Línguas. 2. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370

2. Linguística. 410

3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

DIÁLOGOS EM LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

PERCURSOS CONTEMPORÂNEOS

MARCELA IOCHEM VALENTE
ANELISE FREITAS PEREIRA GONDAR
ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE
RENATA THIAGO PONTES
(ORGANIZADORAS)

Copyright © 2026 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Luisana Gontijo
Apoio técnico: Brendo Marcio Cardoso Bezerra
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glais Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2026

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
 <i>TO BE OR NOT TO BE QUEER?</i> O QUE SHAKESPEARE AINDA NOS DIZ SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	
Leonardo Bérenger Alves Carneiro	21
 LITERATURA AFRO-ALEMÃ E SUAS TRADUÇÕES POSSÍVEIS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO LIVRO <i>KLUFT UND LIEBE/ HIATO</i> <i>E AMOR</i> , DE JOSEPHINE APRAKU	
Anelise Freitas Pereira Gondar Gabriela de Mendonça Mello Magalhães Grado Livia Vieira Souza	39
 A REPRESENTAÇÃO DOS MODAIS NO INGLÊS: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS TRAÇOS CRITERIAIS DE “ <i>COULD</i> ”, “ <i>HAVE TO</i> ”, “ <i>MAY</i> ”, “ <i>MIGHT</i> ”, “ <i>MUST</i> ” E “ <i>OUGHT TO</i> ”	
Adriana Tavares Mauricio Lessa Vitoria Duarte da Silva Geisiane Cristine Pinto Silva	59
 LÍNGUA INGLESA PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA LINFE	
Marcela Iochem Valente	81
 O PAPEL INTERPESSOAL DE ADJUNTOS EM ARTIGOS DE AVIAÇÃO: UM ESTUDO DESCRITIVO DE <i>LIKELY</i> , <i>SIGNIFICANTLY</i> , <i>ADEQUATELY</i> E <i>STRATEGICALLY</i>	
Fernanda Beatriz Caricari de Moraes	111
 REVISITANDO A ANÁLISE DE NECESSIDADES EM LINFE	
Carla Cristina de Souza	131

A DEFINIÇÃO E A COMPREENSÃO DE LÍNGUA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES.....	151
Michele Schneiders Jaine Pereira	
ALEMÃO PARA FINS ESPECÍFICOS: ENTREVISTA DE RECRUTAMENTO NA ÁREA DE ENGENHARIA QUÍMICA.....	167
Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke Fabio Gosi de Aquino	
A ESTÉTICA DA SINGULARIDADE: O CONSUMO E A EXPERIÊNCIA CULINÁRIA NO ROMANCE <i>10:04</i> , DE BEN LERNER.....	191
Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevasco Matheus Camargo Jardim	
AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS <i>WH EX SITU</i> EM LÍNGUAS ANGLOGERMÂNICAS: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA	209
Adriana Leitão Martins Matheus Gomes Alves Clayre Anne da Silva Lucas	
DESDEMONA E BARBARY: VOZES PÓS-COLONIAIS EM <i>DESDEMONA</i> , DE TONI MORRISON	231
Eliza de Souza Silva Araújo Ana Clara dos Santos Pereira	
A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO ESPECIALIZADA PARA A DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS MUSEUS	249
Renata Thiago Pontes	
DES-MALIZANDO A L1: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E TRANSLINGUAGEM COMO UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA PARA O APRENDIZ BILÍNGUE.....	265
Bárbara Malveira Orfanò Matheus das Chagas Figueiredo	
COMO SOMOS TRANSPORTADOS PARA DENTRO DE UMA OBRA LITERÁRIA? LENDO OS <i>IRMÃOS KARAMÁZOV</i> À LUZ DA POÉTICA COGNITIVA	287
Matheus Barbosa Morais de Brito Daniela Monte Nevo Alves	

PROVAS DE PROFICIÊNCIA LEITORA NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, O QUE OS ALUNOS REALMENTE PRECISAM SABER?	303
---	-----

Lorena Priscila Dantas de Luna

Matheus de Almeida Barbosa

Ana Alexandra Silva

TRADUÇÃO E RECONFIGURAÇÃO CULTURAL: <i>SQUID GAME</i> ENTRE POLISSISTEMAS, PLATAFORMAS E GLOCALIZAÇÕES.....	321
--	-----

Simone Gomes de Oliveira

A EVOLUÇÃO DO FAZER CIÊNCIA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: COMO A TECNOLOGIA PODE COLABORAR NO ENSINO DO IDIOMA INGLÊS PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	337
--	-----

Márcia Regina Castro Barroso

Mônica Moura Neves

PRAXIOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INTERNACIONAL FRANCESA NO RIO DE JANEIRO ..	355
---	-----

Cristianne Prescila da Paz e Silva

Patrícia Helena da Silva Costa

SOBRE OS AUTORES.....	375
-----------------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO	389
------------------------	-----

PREFÁCIO

O volume *Diálogos em Letras Anglo-germânicas: percursos contemporâneos* nasce do encontro entre múltiplas perspectivas que, embora situadas em campos específicos da Linguística, Literatura e Tradução, convergem para um objetivo comum: repensar as práticas, teorias e metodologias que constituem o vasto território das Letras em suas interfaces anglófonas e germanófonas. Os capítulos aqui reunidos delineiam um panorama intelectual atento à diversidade epistemológica e às urgências contemporâneas, revelando a vitalidade de nossa área – uma área que se faz na interseção entre línguas, culturas, discursos e sujeitos.

Há de se destacar a importância de obras como esta, que retomam o diálogo entre as duas línguas germânicas presentes de forma sistemática nas universidades brasileiras: o inglês e o alemão. Ainda que a presença do inglês seja imensamente maior que a do idioma de Goethe, o presente livro demonstra o quanto ativa é a área de alemão no Brasil.

É importante destacar ainda a iniciativa das organizadoras, Marcela Iochem Valente, Anelise Freitas Pereira Gondar, Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke e Renata Thiago Pontes, professoras-pesquisadoras atuando em duas renomadas instituições de ensino do estado do Rio de Janeiro, a UERJ e a UFF.

As sinergias que podem emanar de encontros – ainda que virtuais – como o propiciado pela presente publicação devem ser

incentivadas em eventos que reúnam discentes, docentes e pesquisadores que atuem nas duas línguas, representantes de tradições culturais e científicas distintas, mas que apresentam pontos de contato – o que possibilita uma troca muito enriquecedora para ambos os lados.

A amplitude temática deste volume reflete não apenas a heterogeneidade das pesquisas contemporâneas no âmbito das duas línguas, mas sobretudo o desejo de construir pontes: entre teoria e prática, entre metodologias consolidadas e abordagens emergentes, entre tradições literárias e desafios socioculturais atuais. Por essa razão, organizamos este prefácio apontando os principais eixos que estruturam o conjunto dos capítulos, oferecendo ao leitor um mapa possível desta obra.

1. Estudos literários e críticas do cânone: Shakespeare, pós-colonialismos e novas leituras

O volume abre com reflexões dedicadas às leituras literárias que tensionam o cânone anglo-germânico, desestabilizam perspectivas hegemônicas e convidam a revisitar obras clássicas à luz de debates contemporâneos.

O capítulo de **Leonardo Bérenger Alves Carneiro** propõe uma leitura de Shakespeare à luz da Teoria *Queer*, destacando como *Os dois primos nobres* permite repensar categorias como desejo, gênero e identidade. Ao contextualizar historicamente e recorrer a importantes referenciais teóricos, o texto evidencia como as categorias de gênero, desejo e identidade se mostram fluidas e multifacetadas na literatura inglesa do início da Era Moderna. Seus argumentos mostram que o teatro shakespeariano, longe de pertencer ao passado, participa ativamente da formulação de discursos críticos sobre fluidez e dissidência, destacando sua atualidade e contribuição crítica para o debate contemporâneo sobre gênero e sexualidade.

Essa problematização do cânone reaparece no estudo de **Eliza de Souza Silva Araújo e Ana Clara dos Santos Pereira**, dedicado à peça *Desdemona*, de Toni Morrison. Aqui, a partir de uma perspectiva pós-colonial com base em Ania Loomba (1998), vemos como Morrison revisita Shakespeare para dar voz às personagens silenciadas e expor as camadas de raça, gênero e poder presentes na obra original. Trata-se de um diálogo intertextual que amplia os debates sobre colonialidade e representatividade na literatura, utilizando estratégias narrativas e estilísticas que questionam a perspectiva eurocêntrica e promovem um olhar crítico sobre a história colonial e suas implicações contemporâneas.

Na mesma direção crítica, o capítulo de **Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevalco e Matheus Camargo Jardim** examina o romance *10:04*, de Ben Lerner, inspirando-se na noção de estética da singularidade de Fredric Jameson e na crítica à reificação de Georg Lukács, o estudo recorre a uma leitura atenta de passagens relativas ao consumo culinário e à vivência urbana, explorando as formas como a prosa mimetiza discursos promocionais e institucionais para discutir como experiências culinárias, consumo e espacialidade urbana se tornam mercadorias simbólicas. O texto articula análise literária e crítica cultural, explorando formas de experiência que marcam a ficção contemporânea.

Por fim, **Matheus Barbosa Moraes de Brito e Daniela Monte Nevo Alves** abordam *Os Irmãos Karamázov* pela lente da Poética Cognitiva, articulando mecanismos de transporte narrativo, empatia e construção mental da narrativa. Seu estudo mostra como escolhas linguísticas e estruturais intensificam a imersão do leitor, ampliando nosso entendimento sobre recepção e cognição literária.

Esses trabalhos, em conjunto, revelam a força dos diálogos entre Literatura, Teoria Crítica, Poética Cognitiva e estudos pós-coloniais – um movimento de constante reinterpretação que mantém o campo vivo e politicamente relevante.

2. Tradução, mediação cultural e circulação de saberes

Outro eixo marcante do volume diz respeito às práticas e teorias da tradução, entendidas aqui como mediação entre culturas, discursos e sistemas.

O capítulo de **Anelise Freitas Pereira Gondar, Gabriela de Mendonça Mello Magalhães Grado e Livia Vieira Souza** apresenta uma reflexão sobre a experiência de tradução da introdução do livro “*Kluft und Liebe*”, de Josephine Apraku, publicado em português como “*Hiato e Amor*” pela editora Malê. As autoras discutem não apenas desafios linguísticos, mas sobretudo os tensionamentos raciais, identitários e de gênero que atravessam o texto fonte e seu processo tradutório, apresentando ainda um panorama da literatura afro-alemã produzida por mulheres e destacando seu papel nos debates contemporâneos sobre identidade, gênero e raça na Alemanha e além de suas fronteiras. Relatam, ainda, o percurso que levou à escolha de “*Kluft und Liebe*” para um experimento pedagógico de tradução, compartilhando desafios e aprendizados desse processo.

No contexto das discussões sobre circulação cultural, mas na área da Tradução Audiovisual, **Simone Gomes de Oliveira** analisa a tradução da série *Squid Game*, baseando-se nos Estudos Descritivos da Tradução (Tourney, 1995) e na Teoria dos Polissistemas (Even-Zohar, 1990). O estudo examina como legendagem e dublagem transformam marcadores socioculturais sul-coreanos, utilizando o conceito de glocalização (Robertson, 1995) para mostrar a série como um artefato cultural híbrido. O capítulo ressalta que a tradução funciona como mecanismo de regulação simbólica, mediando alteridades culturais e processos de domesticação discursiva em plataformas digitais, e destaca o papel estratégico do tradutor nesse cenário.

Por outro lado, a contribuição de **Renata Thiago Pontes** desloca a discussão acerca da tradução para o espaço museológico.

A autora evidencia que o tradutor especializado é fundamental para tornar os museus mais inclusivos, acessíveis e internacionalizados, atuando em diversos formatos, como exposições e materiais educativos, e ressalta a necessidade de uma formação adequada para lidar com os desafios desse contexto. O capítulo evidencia assim como práticas tradutórias sustentam políticas museais contemporâneas e ampliam o alcance das instituições culturais, destacando a importância da tradução especializada para acessibilidade, inclusão e democratização do conhecimento.

Esses estudos evidenciam mais uma vez que traduzir não é, como ainda hoje crê muitas vezes o senso comum, apenas transpor palavras e, principalmente, significados – é mediar mundos, práticas e sensibilidades em constante negociação.

3. Linguística anglo-germânica: cartografia sintática, modalização e aquisição

O volume também reúne contribuições que exploram fenômenos linguísticos específicos em línguas anglo-germânicas, ampliando nossa compreensão formal, descritiva e empírica dessas línguas.

O trabalho de **Adriana Tavares Maurício Lessa, Vitória Duarte da Silva e Geisiane Cristine Pinto Silva** apresenta uma análise detalhada dos modais do inglês com base em dados de fala espontânea de falantes nativos dos Estados Unidos. Apoiado pelas generalizações de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e Foley e Hall (2003), o estudo propôs hipóteses para as leituras típicas de cada modal. A investigação demonstra como *could*, *may*, *might*, *must*, e outros modais manifestam diferentes traços criteriais, revelando nuances semânticas e pragmáticas da modalidade. Os resultados confirmaram as hipóteses para “*may*”, “*might*”, “*could*”, “*have to*” e “*must*”, mas refutaram a hipótese sobre “*ought to*”, mostrando que este último expressa não apenas obrigação, mas

também necessidade, sendo este traço o mais frequente entre os falantes analisados.

Em diálogo com a sintaxe generativa, conforme os trabalhos de Rizzi (1997), Cinque (1999, 2005) e Cheng (1990), **Adriana Leitão Martins, Matheus Gomes Alves e Clayre Anne da Silva Lucas** investigam a aquisição de interrogativas *Wh ex situ* em inglês e alemão, articulando a Cartografia Sintática com dados de desenvolvimento longitudinais de 12 crianças (britânicas, norte-americanas e alemãs), considerando a aquisição de interrogativas *Wh* argumentais e não argumentais, bem como os tipos de movimento. Os resultados mostram que, nas duas línguas, as interrogativas *Wh* argumentais e com movimento simples são adquiridas antes das não argumentais e das com *pied-piping*, corroborando Lucas (2024).

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes explora a linguagem acadêmica da Aviação a partir de uma abordagem mista — Linguística de *Corpus* (LC) e Linguística Sistemico-Funcional (LSF) focando na metafunção interpessoal da LSF, responsável pela avaliação e negociação de significados em textos, conforme fundamentações de Halliday e Matthiessen (2014). A pesquisa, que parte de um projeto mais amplo para apoiar o ensino de inglês na Academia da Força Aérea (AFA), analisa, via *Wordsmith Tools*, os adjuntos *likely*, *significantly*, *adequately* e *strategically*. Os resultados mostram que esses termos atuam como estratégias avaliativas: *likely* expressa modalidade epistêmica e cautela; *significantly* intensifica a validação dos resultados; *adequately* e *strategically* agregam dimensões de suficiência e propósito estratégico. Seu estudo evidencia como escolhas linguísticas constroem credibilidade e persuasão em relatórios técnicos, contribuindo para o ensino de inglês na formação militar.

Esses trabalhos, embora distintos, revelam a riqueza analítica da Linguística anglo-germânica e sua relevância para descrever usos reais, compreender processos cognitivos e fortalecer práticas pedagógicas.

4. Línguas para Fins Específicos (LinFE): ensino, Análise de Necessidades e práticas profissionais

Um eixo robusto do volume é dedicado ao ensino das línguas alemã e inglesa voltado para propósitos específicos em contextos profissionais e acadêmicos.

O artigo de **Marcela Iochem Valente** articula fundamentos clássicos e abordagens contemporâneas do Ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), destacando a recente valorização dos contextos sociais como um dos pilares da área. Apresenta ainda uma Análise de Necessidades aplicada ao campo de Relações Internacionais, que resultou na elaboração de uma ementa de inglês para esse público em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Embora foque na experiência com a língua inglesa, a proposta traz contribuições relevantes para docentes de LinFE de diferentes idiomas atuando em Relações Internacionais. A reflexão fundamenta-se em Dudley-Evans & St John (1998), Hutchinson & Waters (1987) e Valente & Ribeiro (2023). Sua discussão mostra como uma abordagem situada e responsiva pode transformar práticas pedagógicas.

A reflexão de **Carla Cristina de Souza** destaca que a Análise de Necessidades em Línguas para Fins Específicos (LinFE) deve ser um processo contínuo e colaborativo, envolvendo os estudantes na construção do curso para aumentar engajamento e autonomia. Seu artigo discute os principais pontos teóricos e apresenta experiências práticas que mostram como esse processo deve ser contínuo, colaborativo e adaptado ao contexto, envolvendo principalmente os estudantes. O artigo discute que essa análise vai além do início do curso, acompanhando toda a prática pedagógica e apoiando decisões didáticas por meio de uma abordagem flexível e adaptada ao contexto.

No contexto do ensino de alemão, **Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke e Fabio Gosi de Aquino** apresentam a rele-

vância do ensino de Alemão para Fins Específicos como ferramenta essencial para a inserção de engenheiros químicos em cenários internacionais, com foco na preparação para entrevistas de recrutamento no mercado alemão. Destaca-se a importância de práticas didáticas que considerem o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, integrando conhecimento técnico e domínio linguístico. Ao propor simulações de entrevistas e análise de gêneros discursivos, o texto ressalta que a formação do profissional vai além da fluência oral, abrangendo a compreensão das expectativas culturais e acadêmicas presentes nas interações profissionais na Alemanha. A análise revela como combinam-se terminologia técnica, expectativas culturais e competências argumentativas em situações reais de trabalho.

Lorena Priscila Dantas de Luna, Ana Alexandra Silva e Matheus de Almeida Barbosa investigam as provas de proficiência leitora em universidades brasileiras. Fundamentado na reconhecida Abordagem LinFE, o trabalho enfatiza a importância de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades reais dos estudantes. A análise documental de exames em instituições públicas mostra que as avaliações valorizam textos autênticos, priorizando o reconhecimento de vocabulário e a compreensão textual, enquanto a gramática tem papel secundário. A análise revela, no entanto, que, ainda que o objetivo comum seja aferir a capacidade de leitura em língua inglesa, há grande variação nos formatos e na complexidade das provas, o que tem um impacto significativo na preparação dos alunos. Conclui-se que o ensino deve focar em estratégias de leitura e no contato com gêneros textuais frequentes nos exames.

Juntos, esses textos fortalecem a compreensão de que ensinar uma língua para fins específicos é pensar criticamente necessidades, práticas e discursos profissionais, preparando aprendizes para agir em contextos complexos e multilíngues.

5. Ensino de línguas e práticas pedagógicas contemporâneas: oralidade, translinguagem, tecnologia e infância

O último eixo temático que pudemos perceber no livro reúne trabalhos que refletem sobre metodologias inovadoras e práticas inclusivas no ensino de línguas.

O estudo de **Barbara Malveira Orfanò e Matheus das Chagas Figueiredo** analisa a presença da translinguagem em um curso avançado de inglês, mesmo em um ambiente que privilegia o uso exclusivo do idioma-alvo. Por meio de um estudo de caso qualitativo, observou-se que os alunos utilizam elementos do português — como criatividade lexical e influências sintáticas — para facilitar a comunicação e a aprendizagem durante tarefas de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). O capítulo defende que acolher o uso da língua materna na sala de aula de maneira consciente e sistematizada pode potencializar a criatividade, a autonomia e a eficácia do ensino de línguas adicionais.

Por sua vez, **Cristianne Prescila da Paz e Silva e Patrícia Helena da Silva Costa** propõe uma reflexão sobre as bases teóricas do desenvolvimento da oralidade em inglês para crianças numa escola internacional francesa no Rio de Janeiro. Utilizando a Análise Crítica do Discurso e o conceito de praxeologia de Freire, o estudo analisa dois documentos pedagógicos da escola ligados ao ensino de línguas. A análise dos dois documentos busca investigar as praxeologias existentes acerca do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa para crianças e criar inteligibilidades sobre os possíveis diálogos entre as concepções existentes. Os diferentes enfoques sobre o desenvolvimento plural da criança, sua inserção sócio-histórica e as abordagens de oralidade podem enriquecer a análise crítica de práticas pedagógicas e contextos educacionais.

Marcia Regina Castro Barroso e Monica Moura Neves investigam o papel da tecnologia no ensino de inglês para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em um estudo que

articula epistemologia, inclusão e ferramentas digitais. Com base em Foucault (2000), Bauman (2001) e Bourdieu (2004), a pesquisa investiga como a tecnologia, exemplificada pelo aplicativo gratuito LearningApps.org, pode apoiar o ensino de inglês a alunos autistas, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora. O capítulo evidencia como práticas multimodais podem ampliar a autonomia e a participação de aprendizes neurodivergentes. Ressalta-se, ainda, a importância da formação continuada dos docentes.

Já **Michele Schneiders** e **Jaine Pereira** analisam a definição de língua presente no Referencial Curricular do Paraná, ressaltando sua importância para o ensino e aprendizagem. As pesquisadoras utilizam uma abordagem qualitativa e a pesquisa compara as perspectivas de três linguistas: Ferdinand de Saussure (1916), que entende a língua como estrutura; Noam Chomsky (1957), que defende o sistema de sentenças; e William Labov (1972), que concebe a língua como manifestação social heterogênea. A análise revela que a concepção sociolinguística de Labov predomina no documento, evidenciando a predominância de uma concepção sociolinguística de língua e seus impactos no ensino e na formação docente.

Esses estudos evidenciam o compromisso do volume com práticas pedagógicas plurais, inclusivas e socialmente situadas.

Considerações finais

O conjunto de textos que compõem *Diálogos em Letras Anglo-germânicas: percursos contemporâneos* revela o vigor de uma área que se reinventa e se expande continuamente. A diversidade dos temas — que vão da Teoria Literária à Linguística Formal, da Tradução à Pedagogia Crítica, da aquisição da linguagem à análise sociocultural — demonstra que os estudos anglo-germânicos no Brasil se encontram em plena maturidade intelectual.

Este volume oferece ao leitor não apenas um retrato das pesquisas atuais, mas também caminhos possíveis, pontes inéditas e diálogos promissores. Em tempos de desafios sociais, culturais e educacionais profundos, obras como esta reafirmam o papel transformador das Letras: um espaço de reflexão, crítica, criação e resistência.

Desejo a cada leitor uma travessia rica e inspiradora por estes percursos contemporâneos.

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
*Professor Adjunto de língua alemã da
Universidade Federal Fluminense*
*Professor do Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem da UFF*
*Tradutor juramentado para o idioma alemão
aprovado em concurso público pela JUCERJA*

TO BE OR NOT TO BE QUEER? O QUE SHAKESPEARE AINDA NOS DIZ SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Leonardo Bérenger Alves Carneiro
(PPGEL/PUC-Rio)

No texto de *Basilicon Doron* (1599), tratado de autoria do Rei Jaime VI da Escócia e, a partir de 1603, também Jaime I da Inglaterra, endereçado ao príncipe herdeiro Henrique, e que versava sobre o direito divino ao governo, o monarca lista a sodomia, junto à prática de bruxaria, ao assassinato, incesto, envenenamento e à falsificação monetária como exemplos de “crimes horríveis que a consciência nunca deve perdoar”¹ (Stuart, 2018, p. 53). No entanto, em uma carta pessoal, conjecturalmente datada de 1623, à George Villiers, seu cortesão-amante mais tarde feito Duque de Buckingham, Jaime assume um tom sensível e surpreendentemente mais suave em relação à sodomia:

Eu não posso me contentar em não lhe enviar esta presente carta, orando a Deus para que eu possa ter um encontro alegre e confortável com você e que possamos fazer neste Natal um novo casamento para ser sempre mantido no futuro; pois, Deus me ama tanto, como eu desejo apenas viver neste mundo para o seu bem, e que eu preferiria viver banido em qualquer parte do mundo com você do que viver

1 Esta e demais traduções no capítulo, salvo se explicitado em contrário em referências, são de minha autoria.

uma vida de viúva triste sem você. E então Deus o abençoe, meu doce filho e esposa, e conceda que você possa sempre ser um conforto para seu querido pai e marido. (Akrigg, 1984, p. 321)

Os dois textos de Jaime (um documento público e uma correspondência privada) podem ser vistos como sintomáticos de uma série de contradições da cultura inglesa do início da Era Moderna acerca da sodomia, enquanto ato, e do homoerotismo, enquanto desejo. Nas palavras de Bruce R. Smith, em seu absolutamente necessário *Homosexual Desire in Shakespeare's England: A Cultural Poetics*:

Para entender a homossexualidade na Inglaterra do início da Era Moderna, precisamos investigar não apenas o que era proibido, mas o que era ativamente homoerotizado. O que descobrimos é uma ambiguidade surpreendente. O único fato saliente sobre a homossexualidade na Inglaterra do início da Era Moderna, como na Europa em geral, é a disparidade que separa as punições extremas prescritas por lei e a tolerância aparente, até mesmo a avaliação positiva, do desejo homoerótico nas artes visuais, na literatura e, devo argumentar, na estrutura de poder político. O que devemos fazer com uma cultura que poderia consumir gravuras populares de Apolo abraçando Jacinto e ainda assim ordenar o enforcamento para os homens que agiam motivados pelos mesmos sentimentos que inspiram aquele abraço? (Smith, 1991, p. 13-14)

A imagem a que Bruce R. Smith se refere em seu texto tem por título *Apollo, Hyacinth and Amor*, datada de 1506 e de autoria de Marcantonio Raimondi, artista italiano, conhecido como o primeiro mestre da gravura em seu país (vide Anexo A). Hoje

constante como parte do acervo do *The Metropolitan Museum of Art*, a gravura era frequentemente replicada em livros e afrescos dos séculos XVI e XVII ingleses, denotando muito pouco esforço do autor, como se pode notar, em velar o desejo que une as duas figuras mitológicas em um abraço: os corpos nus/semi-nus, os olhares tranquilamente cúmplices... É tentador nos interrogarmos se não seria um abraço íntimo assim que o Rei Jaime desejava receber do seu Duque de Buckingham no Natal de 1623.

A ampla circulação da imagem de Apolo e Jacinto parece subscrever a opinião de Melissa Sanchez (2019) que, em *Shakespeare and Queer Theory*, acredita que o homoerotismo não foi especialmente marginalizado nem reprimido no período elisabetano-jaimesco. Ao contrário, amizades erotizadas entre pessoas do mesmo sexo, que se expressavam sob a forma de pedagogia, devoção religiosa e produção textual (lembremo-nos aqui dos sonetos de William Shakespeare, por exemplo), eram centrais para as instituições culturais. Dois homens adultos compartilhando uma cama, beijando-se ou abraçando-se, ou dirigindo-se um ao outro em termos os mais carinhosos, pareciam ao discurso dominante da época um comportamento aceitável e comum, não um sinal de uma orientação sexual específica. Como as intimidades autorizadas com pessoas do mesmo sexo estavam arraigadas na estrutura social e política da Inglaterra do início da Era Moderna, elas podiam ser difíceis de distinguir de suas contrapartes demonizadas, a sodomia e o tribadismo (uma das várias possibilidades de experiência sexual entre mulheres). Assim, a visão de Melissa Sanchez parece estar endividada com a leitura de *Sodomities: Renaissance Texts, Modern Sexualities*, de Jonathan Goldberg que, já em 1992, afirmava que

se a sodomia nomeava atos sexuais apenas em contextos particularmente estigmatizantes, não há razão para não acreditar que tais atos ocorressem o tempo todo, não reconhecidos como sodomia, chamados,

dentre outras coisas, de amizade ou patronagem, e facilitados por camas compartilhadas, por exemplo, por servos ou aprendizes, por professores e alunos, por reis e seus asseclas, ou rainhas e suas damas. (Goldberg, 1992, p.19)

O limite de difícil definição, isto é, a contiguidade ou sobreposição entre homosocialidade idealizada e aceita e aquela estigmatizada e punida expõe o que Alan Sinfield chamou de nossas “falhas” culturais, aquelas questões que revelam a falta de harmonia e coerência da ideologia de uma cultura e, portanto, citando Sinfield (1992), “angustiam as condições prevalecentes de plausibilidade” (p. 47) da qual depende a ordem social dominante (ou “discurso hegemônico”, em um vocabulário mais foucaultiano). Para Sinfield, como para muitos outros estudiosos, a escrita de Shakespeare fornece uma chance de olhar e discernir essas falhas por meio do

estudo dos aparatos culturais que organizam a escrita e o teatro da Inglaterra do início da Era Moderna e no mundo moderno como um todo, e de suas relações com outras instituições (como a Igreja) [e aqui a influência de Foucault é óbvia] que tendem, parcialmente, a legitimar a violência do Estado, mas podem ser direcionados, também parcialmente, a outros propósitos. (Sinfield, 1992, p. 9)

A fluidez das categorias sexuais na Inglaterra dos séculos XVI e XVII vem acomodando as complexidades e contradições do nosso debate contemporâneo acerca da sexualidade. “Aprender mais sobre as intimidades do desejo pelo mesmo sexo em Shakespeare pode nos levar a notar o erotismo ambíguo, até mesmo obscuro, das relações de hoje – da amizade à pedagogia e à colaboração –, para além do namoro e do casamento” (Sanchez, 2019, p. 58),

alerta-nos novamente a Professora Melissa Sanchez. O aparato cultural, fissurado, ambíguo e polissêmico a que se refere Alan Sinfield, passa a demandar um outro aparato – teórico e crítico – nascente em uma moldura cultural igualmente fissurada, isto é, aquela que enquadra as últimas décadas do século XX. Proponho aqui, então, um breve panorama dos antecedentes sócio-históricos que permitiram o estabelecimento da Teoria *Queer* enquanto campo de investigação teórica, campo este que nos convida a releituras potentes do cânone literário.

A pesquisa acadêmica sobre a história e a prática sexual começou a ganhar presença mais significativa na academia anglófona em meados do século XX com o estabelecimento do *Kinsey Institute for Sex Research*, em 1947, e do *ONE Institute for Homophile Studies*, em 1956, ambos nos Estados Unidos da América. Em paralelo, organizações políticas de afirmação dos direitos gays e lésbicos vão-se tornando mais proeminentes. A *Mattachine Society*, fundada nos Estados Unidos em 1951, foi a primeira e mais longa organização a lutar pelos direitos dos homossexuais e a pioneira a contar com a participação ativa também de mulheres lésbicas. A urgência do ativismo gay e lésbico nos Estados Unidos aumentou com o decreto de 1953 do presidente Dwight D. Eisenhower, declarando gays e lésbicas uma ameaça à segurança do país e proibindo-os, por conseguinte, de ocupar cargos no serviço público norte-americano. O consequente “*Lavander Scare*” fez com que milhares de pessoas fossem publicamente expostas como homossexuais e demitidas de seus empregos. Em resposta, a *Mattachine Society*, junto com outras organizações, começou a liderar protestos públicos contra o assédio e a discriminação de homossexuais. Esses movimentos se tornam ainda mais intensos, organizados e frequentes após os levantes de Stonewall, na Nova Iorque de 1969. Na década de 1970, uma série de ações e movimentos extremamente homofóbicos nos Estados Unidos chamaram ainda mais a atenção para a necessidade de coalizões de gays e lésbicas: o assassinato de Harvey Milk em 1977, o primeiro

homem assumidamente gay eleito para um cargo público, culmina na primeira Marcha Nacional sobre Washington pelos direitos de lésbicas e gays, em 1979. Mais ainda, foi o advento da epidemia de *HIV/AIDS*, no início da década de 1980, uma das influências mais diretas para o desenvolvimento da atual Teoria *Queer* nos círculos acadêmicos de língua inglesa. As diretrizes desavergonhadamente homofóbicas do governo Ronald Reagan e do gabinete de Margaret Thatcher na condução dos primeiros anos da epidemia de HIV, geraram respostas políticas radicais nos dois países, destacando-se a formação dos grupos *ACT-UP*, nos Estados Unidos em 1987, e *OutRage!*, no Reino Unido em 1990, ambos buscando não apenas apoiar as vítimas da pandemia, mas, e sobretudo, agir politicamente, forçando as casas parlamentares norte-americana e britânica a derrubar leis que segregavam e perseguiam homossexuais. Sabemos, pois reencenamos algo semelhante durante a pandemia de COVID-19, que uma postura negacionista frente a crises sanitárias será sempre confrontada por dados do real, que exibem corpos empilhados, desestabilizando mitos, alargando as “fissuras ideológicas”, no vocabulário de Sinfield.

É em meio a esse contexto de mudança e turbulência social e cultural, que os então inicialmente chamados *Gay and Lesbian Studies* começam a se estabelecer nas universidades, sobretudo estadunidenses. Esses primeiros estudos buscavam, em sua maioria, estabelecer um passado, construir uma historiografia do homoeorotismo, além de, em paralelo, documentar a presença das forças e dos discursos de exclusão a que indivíduos homoeróticos foram submetidos. Na Europa, a publicação de *A vontade de saber* (1976), primeiro dos três volumes da *História da Sexualidade* por Michel Foucault, e sua hipótese de que os discursos sobre sexualidade, ao contrário de terem sido absolutamente reprimidos, proliferaram entre o século XVII e meados do XX, tornou-se ferramenta teórica incontornável a qualquer estudioso da sexualidade no campo das Ciências Sociais, Humanidades e Artes.

O termo “queer”, no entanto, é creditado a Teresa de Lauretis, no seu artigo “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”, publicado em 1991 na revista *Differences*. Não identitário por definição, o conceito de “queer” “conjuga aspectos políticos e epistemológicos radicais, fortemente influenciados pelas correntes pós-estruturalistas e, em particular, por Deleuze e pela desconstrução” (Barcellos, 2002, p. 25), como nos informa José Carlos Barcellos. Ruth Goldman (1996), em artigo anterior, já defendia a dimensão anti-identitária da ideia de “queer”, na medida em que compreendia o conceito como representativo de um “sem número de identidades anti-normativas que se interseccionam” (p. 160), guardando um traço que lhes é comum: o desafio à norma.

Uma das peculiaridades da recente crítica shakespeariana de matriz *queer* é a noção, quase paradoxal, de que “desde seu começo ela se posiciona contra a ideia de que *queer* também indica marginalidade” (Stanivukovic, 2017, p. 7), posto que Shakespeare está longe de ser compreendido como um autor das margens. O diálogo entre Teoria *Queer* e o cânone shakespeariano “vem localizando significados *queer* em algumas das personagens, ações e tramas mais estabelecidas de Shakespeare” (Stanivukovic, 2017, p. 7). A ideia de um “*queer* Shakespeare” busca demonstrar que a margem não é o único *lôcus* de produção de sentidos queerizados, tampouco é aquele que esta teoria busca ocupar. Novamente recorremos a Stanivukovic (2017), que defende que “queer” tem recentemente apresentado um desafio à teleologia do tempo histórico; à ideia de que, ao longo do tempo e da história, *queer* sempre foi uma imaginação voltada para o futuro e que tende a privilegiar a vanguarda” (p. 8) e nos traz o exemplo de *Hamlet* (1600-01), a mais celebrada e central das peças no cânone shakespeariano, que, segundo o professor da *St. Mary's University*, é uma obra que desafia ortodoxias de toda sorte, da ideia de teatro à semântica da língua inglesa, o que, somado ao fato de centralizar a ideia “corpo” (o corpo político, o corpo de Ofélia, o corpo de Gertrudes, os corpos de Rosencrantz e Guildenstern, o corpo de Laertes, o

corpo de Polônio, o corpo de Yorick, o corpo do próprio Hamlet) nos faz ver essa tragédia como um estudo experimental acerca de novas relações sociais produzidas por interrupções no tempo, na ordem social e na própria existência em sua dimensão corpórea.

O volume organizado por Madhavi Menon em 2011, *Shakespeare: A Queer Companion to the Complete Works of Shakespeare* representa um experimento crítico ousado, pois seu projeto cobre todo o cânone de peças e poemas de Shakespeare. Os colaboradores do volume, alguns dos quais não são especialistas no teatro dos séculos XVI e XVII, mas estudiosos da Teoria *Queer*, se propuseram a construir uma leitura do cânone shakespeariano em torno da ideia de *queerness*, investigando em cada uma de suas obras questões de corpo, sexualidade, desejo, performance e performatividade de gênero. O compêndio de Menon não apenas faz do Bardo um escritor *queer* em sua integralidade, mas, mais importante, defende a posição de que “Shakespeare é um teórico queer [...] porque seu trabalho já habita a Teoria Queer que nós ocupamos hoje” (Menon, 2011, p. 8), além de levantar a questão central que norteia a crítica *queer* de Shakespeare como um todo: mostrar como a Teoria *Queer* pode se formular a si mesma em uma mirada para trás, para o passado, e não apenas para o presente, para as práticas sociais contemporâneas, sem temer o perigo do anacronismo. Mais recentemente, Stephen Guy-Bray, em seu livro *Shakespeare and Queer Representation*, publicado no ano de 2021, subscreve a posição teórica de Goran Stanivukovic e Madhavi Menon, argumentando que o texto literário deve ser retirado da posição de um simples objeto sobre o qual o crítico atua, podendo ser também tomado como um discurso que informa a teoria. O cânone shakespeariano, para Guy-Bray, “também pode ser Teoria Queer e não apenas algo em que a Teoria Queer possa ser aplicada” (Guy-Bray, 2021, p. 3).

Neste momento, é interessante, e talvez sintomático, perceber que dos quatro títulos de crítica shakespeariana, mencionados

neste texto, que se anunciam como de formação *queer* – os livros autorados por Melissa Sanchez e Stephen Guy-Bray, além dos outros dois organizados por Goran Stanivukovic e Madhavi Menon – somente o de Menon, *Shakespeareer*, traz uma análise mais detida, ainda assim pouco eloquente, sendo mesmo sucinta, de uma das peças de Shakespeare que mais densidade *queer* traz ao leitor/espectador contemporâneo: refiro-me aqui a *The Two Noble Kinsmen*, *Os dois primos nobres*, título da tradução da peça, que o Professor José Roberto O’Shea publicou pela Editora Iluminuras em 2017. Peça datada entre os anos de 1613 e 1614, *Os dois primos nobres* vem recebendo atenção crescente da crítica especializada no concernente à questão de autoria, sendo inconteste o fato de que o texto nasceu a quatro mãos, fruto da colaboração entre Shakespeare e John Fletcher, fato valorizado na tradução de O’Shea, que traz na capa do volume os nomes dos dois autores.

Um outro aspecto que vem ocupando a crítica shakespeariana é o tratamento dado pelos dramaturgos – Shakespeare e Fletcher – à fonte principal da peça: *The Knight’s Tale*, a primeira das vinte e quatro narrativas, três delas incompletas, que compõem *The Canterbury Tales*, da pena de Geoffrey Chaucer (1343-1400), e cuja data de composição é estabelecida pelos historiadores da literatura inglesa entre 1380 e 1390. Lembra-nos a professora Marlene Soares dos Santos, em estudo introdutório à tradução de *Os dois primos nobres* assinada por O’Shea, que o conto de Chaucer “focaliza dois tipos de ideal: o clássico, da amizade masculina, e o medieval, da cavalaria, que, muitas vezes, se entrelaçam” (Santos, 2017, p. 13). “Sobre a amizade entre dois homens”, continua a Professora Marlene Santos, “vale lembrar de que tal ideal havia ganhado novo ímpeto por meio do Humanismo inglês, que divulgou a obra de Aristóteles (384-322 a. C.), *Ética a Nicômacos*, e a de Sêneca (c. 4 a.C.-65 d.C.), *Sobre a amizade*” (Santos, 2017, p. 13).

Porém, voltando à fonte primeira ou mais imediata da peça, isto é, a Chaucer, se o ideal de amizade entre homens e o ideal de

cavalaria se entrelaçam em *The Knight's Tale*, podemos também afirmar que esse entrelaçamento acaba forjando uma tapeçaria que compreendemos hoje retratar outros ideais, o de heteronormatividade e o de masculinidade hegemônica, visto que, de acordo com o renomado medievalista holandês J. Huizinga em *The Waning of the Middle Ages*, “a busca pela glória pessoal era o atributo característico dos homens do Renascimento” (Huizinga, 1954, p. 70). Tal tessitura – entre amizade masculina, ideal de cavalaria, heteronormatividade e masculinidade hegemônica – se apresenta, porém, com contornos mais problematizados na obra de Shakespeare e Fletcher, posto que a peça, em minha leitura, trata também de afetos, talvez não ideais, mas certamente difundidos entre as práticas sociais inglesas ao tempo dos dramaturgos (como atesta a carta do Rei Jaime ao Duque de Buckingham, no início deste artigo), que extrapolam o prescritivo patriarcal das relações heteroeróticas, ao figurar relações que lutam para não serem estranguladas por uma cultura cavaleiresca que, embora residual ao tempo jaimesco, e aqui lanço mão do vocabulário do teórico britânico Raymond Williams (1977), é dominante tanto na Tebas e Atenas da peça quanto na Inglaterra do século XIV de Chaucer.

Assim, se aceitarmos como válida a afirmativa de Bruce R. Smith, novamente ele, mas agora em seu livro do ano 2000, *Shakespeare and Masculinity*, podemos, então, ler a relação entre os primos, Arcite e Palamon, como uma *queerização* do ideal de cavalaria, constitutivo de uma cultura residual no início da Era Moderna inglesa. De acordo com Bruce R. Smith,

em 1613, quando a peça foi provavelmente apresentada pela primeira vez, o torneio em que os dois cavaleiros decidem a questão entre eles (5.5) tornou-se um objeto de nostalgia, um cenário teatral apropriado para um código de masculinidade obsoleto, que pertencia ao tempo de Chaucer, não do Rei Jaime. (Smith, 2000, p. 124)

A cavalaria, que idealmente se construiria sobre relações afetivas e eróticas homosociais mas heteronormativas, encontra-se, porém, agudamente problematizada na peça de Shakespeare e Fletcher. Na tragicomédia, Arcite e Palamon rivalizam pelo amor de Emília, mas não sem também expressarem erotismo um pelo outro, em um triângulo amoroso que pode ser recebido por nós, leitores e espectadores da contemporaneidade, como a figuração de uma dinâmica de afetos e desejos que desafia o ideal nostálgico da cavalaria medieval de que Bruce R. Smith fala. Esse desafio à heteronormatividade nos convida a retomar noção de *queerness*, conforme sintetizada pela teórica norte-americana Ruth Goldman, isto é, uma posição existencial, uma maneira de agir socialmente, que expõe as incoerências, a fissura ideológica de que fala Alan Sinfield, das relações ditas estáveis entre sexo biológico, performance de gênero e orientação sexual. *Queerness*, assim, denuncia e explora essas incoerências entre as três categorias (sexo, gênero e desejo), que são justamente fundantes da norma ou matriz heterossexual, demonstrando a impossibilidade de qualquer sexualidade que se anuncie como natural, sublinhando o fato de que sexualidades são construtos discursivos, constituídos por linguagem e por ideologias e encenados socialmente por sujeitos dotados de inconsciência, com possibilidade, embora bastante regulada, de agência sobre seus corpos e desejos.

Também em *Os dois primos nobres*, Emília se revela a nós como mulher *queer*, que deseja, portanto, na contramão da norma. Ao contrário de sua irmã Hipólita, ambas ex-amazonas, ex-guerreiras, Emília repele a ideia de se casar. Ao recordar seu carinho por sua amiga de infância, Flavina, ela conclui afirmando que o amor entre duas jovens, um amor *queer*, portanto, é superior àquele quele entre homens e mulheres (1.3). Quando do duelo entre Arcite e Palamon, Emília tenta obter de Teseu a mudança da sentença de morte por uma sentença de exílio, mas o Duque determina o futuro da cunhada já que ela não pode e não deseja escolher nenhum dos dois: o vitorioso será seu marido, enquanto o

perdedor do torneio perderá a vida. A divisão subjetiva e a angústia de Emília são expressas em um solilóquio, e eu recorro novamente a Marlene Soares dos Santos, que assim sintetiza a ação:

[...] com os retratos de Palamon e Arcite nas mãos [Emília] verbaliza a sua impossibilidade de decidir por um dos dois – e na prece à Diana – [...] assegura à deusa que o seu traje é de noiva, mas seu coração é de virgem (5.1). [...] Com a morte de um dos dois cavaleiros [Arcite], o final da peça é questionado por Emília: “Isto é vitória?” (5.3). Palamon perde o amigo e Emília, o sonho de permanecer virgem. (Santos, 2017, p. 20)

A rejeição de Emília a uma relação heteronormativa se espelha e, portanto, se inverte, na figura anônima da Filha do Carcereiro, considerada por grande parte da crítica shakespeariana a personagem feminina mais marcante da peça. Embora ciente de que sua condição social não lhe permite relacionar-se com Palamon, sendo ele nobre, mas por quem se apaixonou ao servi-lo quando no cárcere, a Filha do Carcereiro acaba por enlouquecer devido à frustração sexual de não poder se relacionar com o homem que deseja. Em cenas que lembram ao público a “cena da loucura” de Ofélia em *Hamlet*, a personagem caminha sem destino, com guirlandas de flores à cabeça, proferindo falas desconexas e carregadas de um erotismo velado. A Filha do Carcereiro é, assim, tida como louca e será prescrito pela figura do Médico da peça que a personagem do Pretendente se passe por Palamon e que tenha relações sexuais com ela, no sentido de curá-la de sua insanidade. Assim, somos levados a estabelecer paralelos entre Emília e a Filha do Carcereiro: a ambas é negada a vontade de escolher seus maridos e a dispor de seus corpos livremente.

O final, tanto para Emília quanto para a Filha do Carcereiro, se desenha nebuloso para o leitor/espectador da peça (Santos, 2017,

p. 21). Shakespeare e Fletcher lançam dúvidas sobre o futuro de Emília ao fazê-la fechar os olhos de Arcite, que agoniza próximo de seu fim, e prometer que dedicará, enquanto viver, o dia da morte do amado às lágrimas (5.3). Isso significa que Arcite estará presente na sua relação com Palamon, enquanto este jamais se esquecerá de que deve o seu casamento com Emília à morte de seu primo e amigo, e a quem também está eroticamente ligado. Mais ainda, não é somente o fantasma de Arcite que rondará a vida conjugal dos dois, mas também o de Flavina, de quem Emília, em sua ambivalência sexual, jamais parece se esquecer. Já em relação à Filha do Carcereiro, apesar de o seu pai estar aparentemente seguro de que a filha está curada, não sabemos o quanto o Pretendente poderá suprir sua insatisfação sexual que certamente persistirá, por não ter em Palamon o parceiro que buscava.

É na relação entre os dois protagonistas (Palamon e Arcite), porém, que a *queerness* de Shakespeare e Fletcher parece ganhar mais relevo. Quando na prisão (2.2), afastados e à margem dos códigos de masculinidade que lhes regem na conduta da cavalaria, antes de se tornarem inimigos de morte na disputa pelo amor de Emília, os primos expressam o sentimento de completude, claramente erotizado, que a companhia de um traz ao outro. Na cela, Arcite diz:

Tenhamos a prisão por santuário / Que nos livra da
corrupção dos vis. / Somos jovens e a vida da honra
buscamos, / Da qual a liberdade e a baixeza, / Venenos
pr'a os espíritos mais puros, / Como mulheres, talvez
nos desviassem. / Que bênçãos dignas podem existir
/ Das quais as nossas imaginações / Não possam se
apropriar? Juntos, aqui, / Somos u'a mina infinda,
uma para o outro; / Somos esposos, cujo afeto sempre
/ Renasce; somos pais, amigos, sócios; / Um a família
do outro; sou teu herdeiro, / E tu és o meu. O nosso
legado / É este lugar; que nenhum tirano / Ouse

tirar-nos; aqui, com paciência, / Teremos vida longa
e afetuosa. / Os excessos aqui não nos perseguem; /
A mão da guerra aqui fere ninguém, / Nem os mares
tragam a juventude. / Estivéssemos livres, e uma
esposa / Poderia legalmente separar-nos, / Ou os
interesses; rixas, talvez, / Nos destruíssem; a inveja
dos maldosos / Haveria de entre nós se interpor. /
Talvez eu caísse doente, primo, / Onde não soubesse,
e perecesse / Sem tuas nobres mãos cerrando-lhes os
olhos, / Sem tuas preces aos deuses. (2.2)

Ao que Palamon responde, algumas linhas adiante: “Terá existido dois que mais se estimem / Do que nós, Arcite?” (2.2). O diálogo, famoso na crítica shakespeariana pela sua densidade homoerótica, posto que Arcite vê nas mulheres um antagonismo aos valores cavaleirescos, e no primo o verdadeiro esposo de seu coração na prisão, pode também ser lido como expressão de oposição à norma em um sentido mais amplo, visto que no cárcere os jovens estariam alijados das pelejas, rixas e duelos, elementos que constituem não só a ideia hegemônica de masculinidade clássica e medieval, mas todo o código de conduta da cavalaria. É também convidativo imaginarmos a cena como sendo dita em um abraço, talvez nos remetendo à gravura de Apolo e Jacinto, pela pena de Marcantonio Raimondi, referida anteriormente neste texto. Somada a isso, a linguagem matrimonial estabelece quase que um jogo mimético entre a peça e a correspondência de Jaime, enviada a Buckingham dez anos depois de encenado o texto de Shakespeare e Fletcher.

Os dois primos nobres vai ganhando, assim, contornos de “uma tragicomédia que se aproxima e muito de uma tragédia”, conforme acredita, e eu a cito novamente, Marlene Soares dos Santos (Santos, 2017, p. 22). A morte de Arcite, após se acidentar em uma cavalgada, traz mais uma reviravolta na vida de Emília, fazendo com que se case com Palamon e, ainda, compulsoriamente

abdicando de sua virgindade dedicada à amiga Flavina. Palamon deverá viver o luto por seu primo, e, melancolicamente, se interroga *por que não se pode ganhar um amor sem perder outro* (5.4).

A nós, leitores e espectadores do século XXI, fica-nos um sentimento de que Shakespeare e Fletcher buscavam figurar na peça afetos que se encontravam descobertos pelo guarda-chuva da norma. Essa norma, representada na peça pelo tema da cavalaria, estabelecia prescrições que claramente não realizam afetiva e sexualmente as personagens de *Os dois primos nobres*. Resta-nos projetar o que teria sido de suas vidas se seus desejos – expressos – pudessem também ser experimentados: se Emília pudesse se subtrair da possibilidade de se casar e viver sua castidade devotada à memória do amor por Flavina; se a Filha do Carcereiro pudesse ter tido relações sexuais mais livres, sem depender de um casamento arranjado, e provavelmente infeliz, para experimentar o sexo; se Palamon e Arcite pudessem ter sido um o esposo do outro, como desejado na cena do cárcere, e como também quis o Rei Jaime viver com seu Duque.

Aproximando-me de uma conclusão, faço uso das palavras de Virginia Woolf (1882-1941), uma autora indiscutivelmente *queer*, um dos alicerces da tradição literária em língua inglesa. No seu artigo (“O fantasma de ‘Shakespeare’ em Virginia Woolf”), para o livro *O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe*, organizado pelas Professoras Fernanda Medeiros e Liana Leão, o Professor Davi Pinho faz referência aos fragmentos do que seria o ensaio “The Reader”, da escritora inglesa, coletados por Brenda R. Silver e publicados somente em 1979. Lá, neste trabalho póstumo, Woolf nos provoca:

Uma razão pela qual Shakespeare ainda é lido é a inadequação da crítica shakespeariana... Ela é sempre uma crítica autobiográfica. É um lugar-comum dizer que todos os críticos encontram suas feições em

Shakespeare. Sua variedade é tal que cada um pode encontrar espalhados aqui ou ali o desenvolvimento de alguns de seus próprios atributos. O crítico então acentua aquilo a que é mais sensível e assim, compõe seu próprio significado com as palavras de Shakespeare. O Shakespeare do Johnson, do Coleridge, do Bradley são todas contribuições para o nosso conhecimento de como era Shakespeare, se você o vê de uma determinada perspectiva. Mas sempre resta algo mais além. É isso que atrai o leitor. E é essa qualidade que finalmente nos escapa. Dá a ele sua vitalidade perpétua, ele desperta curiosidade perpétua. (Woolf apud Silver, 1979, p. 431)

Eu aceito a provocação de Woolf. Sendo *queer myself*, acredito que o diálogo entre a Teoria *Queer* e o cânone shakespeariano não é apenas possível, mas politicamente desejável. Não defendo, concordando com Woolf, que tal diálogo deva ser visto como a única chave de leitura para a obra do Bardo, mas como uma das inúmeras possibilidades interpretativas de suas peças e poemas (sempre haverá espaço para Johnson, Coleridge ou Bradley...). Fato é, porém, que Shakespeare tem toda a legitimidade de ser lido como um autor também *queer*.

Referências

- AKRIGG, G. P. V. **Letters of King James VI & I**. Los Angeles: University of California Press, 1984.
- BARCELLOS, J. C. Literatura e homoerotismo masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. In: SOUZA JÚNIOR, J. L. F. (Org.). **Literatura e homoerotismo: uma introdução**. São Paulo, SP: Editora Scortecchi, 2002.
- CHAUCER, G. **The Canterbury Tales**. Transl. Modern English Nevil Coghill. London: Penguin Books, 2003.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade de saber**, v. 1. ALBUQUERQUE, M. T. da C.; ALBUQUERQUE, J. A. G. (Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003.

GOLDBERG, J. **Sodometries: Renaissance Texts, Modern Sexualities**. New York: Fordham University Press, 1992.

GOLDMAN, R. Who Is That Queer Queer? Exploring Norms around Sexuality, Race, and Class in Queer Theory. In: BEEMYN, B; ELIASON, M. (Eds.). **Queer Studies, a Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Anthology**. New York & London: New York University Press, 1996.

GUY-BRAY, S. **Shakespeare and Queer Representation**. London: Routledge, 2021.

HUIZINGA, J. **The Waning of the Middle Ages**. New York: Anchor Books, 1954.

MEDEIROS, F.; LEÃO, L. C. (Orgs.). **O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2021.

MENON, M. (Ed.). **Shakespeare: A Queer Companion to the Complete Works of Shakespeare**. London: Duke University Press, 2011.

PINHO, D. F. O fantasma de 'Shakespeare' em Virginia Woolf. In: MEDEIROS, F.; LEÃO, L. C. (Orgs.). **O que você precisa saber sobre Shakespeare antes que o mundo acabe**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2021.

SANCHEZ, M. E. **Shakespeare and Queer Theory**. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2019.

SANTOS, M. S. Introdução. In: SHAKESPEARE, W.; FLETCHER, J. **Os dois primos nobres**. O'SHEA, J. R. (Trad.). São Paulo, SP: Iluminuras, 2017.

SHAKESPEARE, W.; FLETCHER, J. **The Two Noble Kinsmen**. The New Cambridge Shakespeare. Robert Kean Turner; Patricia Tattspough (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SHAKESPEARE, W.; FLETCHER, J. **Os dois primos nobres**. O'SHEA, J. R. (Trad.). São Paulo, SP: Iluminuras, 2017.

SILVER, B. R. "Anon" and "The Reader": Virginia Woolf's Last Essays. In: **Twentieth Century Literature**, vol. 25, n. 3/4, outono-inverno de 1979.

SINFELD, A. **Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissident Reading**. Berkley: University of California Press, 1992.

SMITH, B. R. **Homosexual Desire in Shakespeare's England: A Cultural Poetics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

SMITH, B. R. **Shakespeare and Masculinity**. Oxford Shakespeare Topics. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SOUZA JÚNIOR, J. L. F. (Org.). **Literatura e homoerotismo: uma introdução**. São Paulo, SP: Editora Scortecci, 2002.

STANIVUKOVIC, G. (Ed.). **Queer Shakespeare: Desire and Sexuality**. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2017.

STUART, J. **Basilikon Doron: The King's Gift**. New York: Creative Minority Productions, 2018.

WILLIAMS, R. **Marxism and Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

ANEXO A

Apollo, Hyacinth and Amor (1506), por Marcantonio Raimondi



Fonte: Acervo do *The Metropolitan Museum of Art*

LITERATURA AFRO-ALEMÃ E SUAS
TRADUÇÕES POSSÍVEIS: EXPERIÊNCIAS A PARTIR
DO LIVRO *KLUFT UND LIEBE/ HIATO E AMOR*,
DE JOSEPHINE APRAKU

Anelise Freitas Pereira Gondar
(UFF)

Gabriela de Mendonça Mello Magalhães Grado
(UFF)

Livia Vieira Souza
(UFF)

Ainda que pouco conhecida do público em geral no Brasil, a chamada literatura afro-alemã, que já data de mais de dois séculos, vem compreendendo produções de autores e autoras atravessadas/os por processos de migração em primeira, segunda ou terceira geração – e é, frequentemente, uma literatura escrita em língua alemã ou a partir da experiência e socialização na Alemanha ao longo de muitas décadas. Não pertencendo ao cânone literário alemão, produções em torno do que convencionou-se denominar de literatura afro-alemã têm revolido em torno de temáticas como identidade, pátria (*Heimat*) e experiências com o racismo e pertencimento (Koepsell, 2019).

No contexto da formação de profissionais de Letras Português-Alemão, a aquisição de conhecimentos na área da Literatura, tanto mais desses conjuntos de produções que desafiam

estabilizações em torno da identidade alemã, exerce um papel importante na contextualização social e cultural das futuras/dos futuros professores e tradutores, sendo portanto não apenas um elemento-chave no currículo como também interdisciplinar, uma vez que estimula na aluna/no aluno o aperfeiçoamento de conhecimentos linguísticos, culturais, sociais e até mesmo tradutórios.

A literatura, sabemos, responde frequentemente às questões sociais mais amplas da atualidade e, não por acaso, nos últimos anos, a literatura afro-alemã tem recebido maior notoriedade. É importante notar que, em tempos de globalização de movimentos de direita, a literatura também tem ganhado circulação internacional na busca por apresentar caminhos de reflexão e alternativas para existências marcadas por raça, gênero e classes sociais¹. É nesse contexto que o livro *Kluft und Liebe*, dx escritore afro-alemã Josephine Apraku, recém-lançado no Brasil e traduzido para o português, encontra eco.

A autora se posiciona como uma pessoa afro-alemã, não-binária e tem desenvolvido um trabalho de ativismo educacional em torno de caminhos possíveis à superação de barreiras nas relações privadas e públicas na Alemanha, tão marcadas pelo aspecto racial.

A presente contribuição tem como objetivo apresentar a experiência de tradução em grupo da introdução do referido livro. Após a apresentação não-exaustiva de marcadores importantes da tradução de literaturas afro-diaspóricas, detalhamos a experiência de tradução da introdução ao livro *Kluft und Liebe*, recém-lançado no Brasil por Josephine Apraku e traduzido por Jess Oliveira e Raquel Santos. E, em sua seção final, avançamos uma reflexão

1 Subjacente aqui está a ideia de interseccionalidade, ferramenta analítica cunhada pela jurista e escritora Kimberlé Crenshaw em 1985 para fazer referências às múltiplas condições de estar no mundo e a forma como essas identidades dão densidade à construção de desigualdades sociais. Assim, desigualdades estão frequentemente referidas a questões de raça, gênero e classe. Nesse texto, levamos em consideração essa mesma mirada, fazendo uso dos termos “interseccional” / “interseccionalidade”, conquanto não façamos referência direta à referida literatura.

acerca da experiência e os desafios que permanecem ao tratarmos desse tipo de literatura.

Um breve panorama dos marcos de uma literatura afro-alemã

A literatura e a arte, como afirma Kron (2009, p. 85), “(...) têm com muita frequência a importância de trazer a possibilidade de articulação e representação de subjetividades diaspóricas e da constituição de comunidades”. A arte e a literatura têm demonstrado ser formas potentes de reescrever espacialidades e de trazer narrativas e identidades negras para o centro das experiências de desterro, de deslocamento e de diásporas. No contexto alemão, é importante identificar os traços e evolução histórica da constituição da literatura afro-alemã e da sua relevância para a crítica social.

Koepsell (2019) nos apresenta um breve histórico com as principais referências da literatura afro-alemã e ressalta que a presença afro-alemã na ciência e na literatura tem início já no século XVIII: como marco, ele menciona o filósofo Anton Wilhelm Amo, cuja data de nascimento estima-se que seja ao redor do ano de 1700 na atual Gana e que teria sido trazido à Europa como escravo, ainda criança (Koepsell, 2019, s/p). Em um trajeto que passa por Amsterdã e se realiza por meio da Companhia das Índias Ocidentais, Amo chega à corte do Duque de Braunschweig-Wolfenbüttel, tendo sido batizado em 1707 com os nomes dessa casa aristocrática. Nessa condição, receberá educação formal que o habilitará a estudar na Faculdade de Filosofia e Direito de Halle em 1727 (Koepsell, 2019, s/p). Informações arquivísticas dão conta de que, em 1747, sua passagem como professor universitário em Halle, Wittenberg e Jena também teria sido marcada pelo racismo, de forma que Amo deixa a Alemanha, vindo a falecer em território africano em 1784 (Koepsell, 2019, s/p).

A história de Amo atesta a existência da presença africana em contextos europeus ainda durante o Sacro Império Romano-Germânico. Segundo Koepsell (2019, s/p),

(...) mais de um século depois, no início do século XX, é possível reconhecer os primórdios da existência de escritos de pessoas negras em contextos não-acadêmicos – a saber, com as revistas de cunho político como *Elolombe ya Kamerun*, do ano de 1908, e jornal comunista *The Negro Worker*, publicado em Hamburgo no início dos anos de 1930. A produção da peça *Sonnenaufgang im Morgenland*, do ano de 1930, é atribuída ao ator negro Louis Brody, o qual, na própria performance, tentava apontar para a estereotipização da imagem da África².

É extraordinário vislumbrar que, mesmo durante a vigência da ditadura nacional-socialista, é possível identificar que pessoas de ascendência africana bem como autores afro-alemães viveram em diversas partes da Alemanha, ainda que suas vidas tenham sido documentadas apenas a partir de um esforço de historiadores e historiadoras também de ascendência africana. Assim, a historiadora Katharina Oguntoye é uma das principais referências em questões relativas ao mapeamento da vida afro-alemã desde o período do Império, passando pela República de Weimar, pela Alemanha nacional-socialista e dividida, até chegar aos dias de hoje (Oguntoye, 2023, s/p).

2 Em alemão: “Mehr als ein Jahrhundert später, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, lassen sich die Anfänge schwarzer Schriften nicht-akademischen Ursprungs erkennen – mit politischen Zeitschriften wie Do *Elolombe ya Kamerun* von 1908 und dem kommunistischen Blatt *The Negro Worker*, welches in Hamburg in den frühen 1930er Jahren herausgebracht wurde. Die Produktion des Theaterstücks *Sonnenaufgang im Morgenland* aus dem Jahr 1930 wird dem Schwarzen Schauspieler Louis Brody zugeschrieben, der in seiner Inszenierung auf stereotype Afrikabilder hinweisen wollte”. (Todas as traduções neste artigo foram feitas pelas autoras).

A historiadora, além de ser uma das grandes responsáveis pela visibilização da existência de uma história afro-alemã, foi também parte integrante de um projeto que se tornaria um marco fundacional do movimento afro-alemão na Alemanha: a obra *Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* [Mostrando CORagem: Mulheres Afro-alemãs em Busca de sua História, na tradução livre sugerida por Oliveira (2018, p.26)], editada por May Ayim, Katharina Oguntoye e Dagmar Schultz, publicada em 1986.

O pano de fundo para esse projeto literário-crítico havia sido o encontro das autoras com Audre Lorde, escritora e ativista norte-americana, que havia oferecido uma disciplina em 1984 na Universidade Livre de Berlim sobre poetisas afro-americanas e também uma oficina de escrita de poesias. É desse encontro que nasceria a expressão “*Afro-deutsch*” (afro-alemão) – uma forma potente de afirmar positivamente as raízes tanto alemãs quanto africanas de várias pessoas na Alemanha e, assim, combater a invisibilização e estigmatização às quais essas pessoas estavam sujeitas.

É possível afirmar que, em grande medida, a literatura afro-alemã está ligada ao movimento afro-alemão que veio crescendo e se consolidando ao longo das décadas na Alemanha, sobretudo impulsionado pela produção de mulheres³.

No cenário do ativismo em geral, destacam-se algumas autoras e autores a exemplo da escritora, apresentadora e diretora de cinema Mo Asumang, que vive em Berlim e, entre outras atividades, publicou em 2016 o livro *Mo und die Arier. Allein unter Rassisten und Neonazis* [Mo e os arianos. Sozinha entre racistas e neonazistas, em tradução livre], livro sem tradução para o português, em que relata sua experiência pessoal como vítima de racismo. Biografias como *Deutsch sein und schwarz dazu. Erinnerungen*

3 Ver, para tanto, um programa recente que teve por título “Afrodeutsche Bewegung: Schwarz - Weiblich – Selbstbewusst” [Movimento afroalemão: negro – feminino – auto-confiante] Disponível em: <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/die-afrodeutsche-bewegung-schwarz-weiblich-selbstbewusst-104.html>, acesso em 27 jul. 2025.

eines Afro-Deutschen [Ser alemão e ainda por cima negro. Memórias de um Afro-alemão, em tradução livre] (2013) do jornalista e ator Theodor Wonja Michael, nascido em 1925 e falecido em 2019, têm grande importância na interface ativismo-literatura.

No cenário literário, cultural e acadêmico, pessoas lidas como negras vêm alcançando protagonismo, seja na evidenciação – ainda que com viés não politizante – de questões de raça como foi o caso da escritora Jackie Thomae em seu romance *Brüder* (2019)⁴, seja em textos com caráter mais performático e ativista, como é o caso do dramaturgo e poeta Phillipp Khabo Koepsell, em cujos escritos há uma leitura crítica ao colonialismo e uma leitura afrofuturista da arte. Da mesma forma, a autora, dramaturga e *performer* Olivia Wenzel representa bem a geração atual de autoras e autores, com formação acadêmica especializada e envolvidos em várias áreas da literatura e das artes.

A essa mesma geração pertence a autora (em realidade, autor) à qual se dedica este artigo. Josephine Apraku, nasce no ano de 1986, e original de Berlim, formou-se pela Universidade Humboldt em Berlim na área de Africanística, no Instituto de Estudos Asiáticos e Africanos, tendo escrito à época um estudo sobre a tematização do racismo e do colonialismo em livros didáticos utilizados no sistema educacional alemão no segundo segmento do Ensino Fundamental. Vivendo em Berlim, ela trabalha como autora, formadora e já atuou como colunista para a *Missy Magazine*, entre outras. Antes da redação do livro *Kluft und Liebe*, já havia se dedicado a dois volumes de literatura infantil sobre a temática do racismo: *Wie erkläre ich Kindern Rassismus?* [Como explicar o racismo às crianças?, em tradução livre] (2021) e *Rassismus geht uns allen an* [Racismo é um problema de todos nós, em tradução livre], em coautoria com Jule Bönkost und Meikey To, em 2022.

4 A autora Jackie Thomae sofreu críticas por não trazer ao nível político a questão racial ainda que ela acesse de diversas maneiras a vida das personagens principais, dois irmãos que vivem vidas inteiramente distintas, que não conhecem, mas que são filhos de um pai ganense.

O livro *Kluft und Liebe*, que é de 2022, teve sua tradução em português lançada oficialmente em 2024, com a presença de Josephine, no Brasil. Com isso, a obra permaneceu em alemão tempo suficiente para que nos valêssemos desses escritos para uma experiência tradutório-pedagógica com vistas a vivenciar e analisar os desafios desse tipo de literatura.

O ato de traduzir e identificar traduções possíveis: um experimento pedagógico

O ato de traduzir não se resume apenas, como muitos pensam, à simples transposição de códigos linguísticos de um idioma para o outro. O processo tradutório implica em conhecer o autor e suas intenções, estudar a obra e compreender o texto e contexto em que foi escrito e, principalmente, fazer escolhas tradutórias que melhor se adequem à sua intencionalidade. Como afirma Lopes (2015, p. 53),

traduzir implica então em perceber o que se passa nas entranhas do texto original e procurar criar algo em consonância com aquilo na língua de chegada. Traduzir implica a criação de uma tessitura de ordem poética que se inspira, respira e brinca com a letra do texto original.

Deste modo, podemos afirmar que cabe à tradutora/ ao tradutor não apenas traduzir códigos ou signos, mas transportar as ideias, sensações e emoções contidas no texto de partida ao texto de chegada, seja o texto de partida um texto literário ou não.

No caso da tradução de textualidades negras, Lima, Filice e Harden (2022) afirmarão ser necessária uma vigilância ainda maior no sentido da preparação para a atividade tradutória. Para elas, a tradução de textualidades negras precisa vir acompanhada não apenas pelo reconhecimento do lugar a partir do qual a tradutora traduz (ou seja, pelo reconhecer-se branca, heteronormativa, se

assim for), mas também pelo compromisso com uma ética tradutória dedicada a impedir o apagamento cultural e intelectual dos textos originais.

Nessa mesma linha, a tradutora Jess Oliveira (2016) já afirmava que os mecanismos de domesticação, na atividade tradutória conceito conhecido de Lawrence Venuti (1998), frequentemente estariam vinculados a formas de subalternização de manifestações culturais sobretudo no eixo de consumo de traduções que vai do Sul global ao Norte global.

Assim, para ela, o processo de tradução é mais do que uma transposição de palavras – é, muito mais, um ato performático, no qual o texto é sentido e transmitido e compõe a existência e comunicação do tradutor com o mundo e com si mesmo de forma criativa e artística. Ela afirma ainda que “[...] a gente vai criando na performance outros significados. Neste sentido, o processo de tradução é um *continuum*” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 185). No tocante à tradução de escritos afro-diaspóricos, como é o caso da obra *Kluft und Liebe*, compreendemos que essa performance se constrói, para além de um conjunto de transfusões de códigos, a partir de um trabalho de memória ancestral, como afirma Oliveira em entrevista a Azevedo *et al.* (2023, p. 189):

[...] não é apenas uma transfusão de palavras de uma língua para outra, de um sistema linguístico por outro; a tradução negra, de autoria negra, trabalha com outros códigos, né? A gente trabalha com memória, com insubmissão, [...] a gente tem projetos tradutórios outros, né. [...] Eu vejo então a tradução como insubmissão justamente porque é a gente que tá fazendo e ao fazer, estamos nos defrontando com o pensamento negro de outros lugares, de outras configurações históricas, mas também com as semelhanças. (Azevedo *et al.*, 2023, p. 189)

Ao associar o ato de traduzir a um ato insubmisso, Jess Oliveira (2023) procura valorizar a tradução de textualidades negras a partir de uma ótica específica, a de um lugar de fala não-branco, cis, heteronormativo – lugar este frequentemente não reconhecido no universo acadêmico universitário. Na mesma toada, Lima, Filice e Harden (2022) afirmam que é na condição de tradutoras que pessoas negras contribuem para a validação e recriação de imaginários alternativos em meio aos espaços de poder que rondam o campo da tradução. Um ponto muito importante observado por Azevedo *et al.* (2023) é a relação da tradutora de textualidades negras com a linguagem, uma vez que a língua do colonizador molda a visão de mundo dos falantes, limitando seu pensamento e é utilizada como forma de perpetuação dos ideais coloniais e da opressão contra as populações diaspóricas. As autoras ainda reafirmam a necessidade de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras, a fim de se apoderar delas, conhecer outros modos de pensar, se comunicar com o continente africano e combater movimentos de subalternização. Nesse sentido, Jess Oliveira, entrevistada em Azevedo *et al.* (2023) pondera:

“[...] Porque a mentalidade portuguesa tá na língua, né? A gente aprende a pensar como eles, por exemplo, dentro dos gêneros masculino e feminino, que tá na língua, né? Nos signos positivos e negativos, do preto e do branco, o que é ruim é negro nessa língua: o mercado negro, a lista negra, ovelha negra, isso é uma característica da língua colonial! Então a gente pensa dentro desse sistema e, para mim, aprender outros sistemas é muito importante para sair disso.” (Azevedo, *et al.*, 2023, p. 181)

Isso nos mostra que a tradução não pode ser feita de maneira inocente ou leviana, porque trata-se de engajamento político e

como tal, estabelece-se como condição de possibilidade para que as traduções possam contemplar as peculiaridades e singularidades dos textos-fonte, contribuindo assim para o fortalecimento da circulação de pensamentos e culturas afro-diaspóricas e fortalecendo a produção de conhecimento lida como racializada.

Em sintonia com Jess Oliveira, Maria Aparecida de Andrade Salgueiro (2014) faz referência à complexidade que permeia a literatura afro-diaspórica do Brasil e analisa, através de experiências de tradução dessa literatura no exterior, como “a negritude ou – ‘o ser negro’ – [...] se traduz em diferentes contextos e espaços geográficos” (Salgueiro, 2014, p. 75). Deste modo, Salgueiro afirma, na mesma linha da teórica Susan Bassnett, que o processo tradutório da literatura negra não é simples, mas sim, algo que “envolve análise, escolhas e tomadas de decisões”, pois textos como os da literatura afro-diaspórica são carregados de “aspectos históricos e culturais” e demandam cuidado nas escolhas de tradução (Salgueiro, 2014, p. 76).

No que tange à tomada de decisões em relação a textos de matriz africana traduzidos para o português brasileiro, a autora sublinha que a atividade claramente envolve “atos deliberados de seleção, construção e omissão” (Salgueiro, 2023, p. 76), além de outras escolhas tradutórias como notas de rodapé ou explicações introdutórias nos parágrafos. Ou seja, ao realizar certas escolhas, a tradutora torna-se um agente ativo na criação de sentidos e na aproximação do leitor do texto original.

No caso da experiência tradutória aqui relatada, temos uma textualidade negra com forte marca interseccional e redigida a partir de um olhar arguto sobre as idiossincrasias e as contradições da sociedade alemã contemporânea. Instigadas pela perspectiva formativa que existe em uma experiência tradutória em contexto universitário, debruçamo-nos sobre o livro de Josephine Apraku na expectativa de refletir com ela as questões universais que aponta – amor, relacionamentos, convivência – a partir de uma mirada racializada.

O livro de Josephine Apraku impõe desafios de diferentes ordens: é um texto que traz questões de gênero, raça e classe social para o centro de uma Alemanha frequentemente conhecida no Brasil, e mesmo em contextos universitários, como um país unívoco, marcado por elementos culturais estereotipados. Nesse sentido, o livro descentra o imaginário que se tem da Alemanha e descortina às tradutoras um olhar que incide tanto sobre a autora, em sua condição de pessoa afro-alemã não-binária, como para a forma de lidar com textualidades negras no eixo Alemanha-Brasil.

A experiência tradutório-pedagógica: apresentação e análise

A experiência pedagógica de tradução se deu no contexto do projeto de extensão Laboratório de Tradução – LABESTRAD – UFF, em que ambas as coautoras desse texto são bolsistas voluntárias. O estopim para o início do projeto foi a turnê de lançamento do livro no Brasil, com a presença da autora Josephine Apraku, para apresentação do livro sob o título *Hiato e Amor – porque as relações sociais nos separam e como nos re/encontramos*, em diversos espaços nos meses de outubro e novembro de 2024. No mês de novembro, a autora lançaria o livro em três ocasiões: em uma livraria no bairro da Gávea, no dia 12 de novembro; na UFRJ, no dia 13 de novembro, e na já tradicional Feira Literária das Favelas – FLUPP, no dia 17 de novembro, com mediação da tradutora Jess Oliveira. Com a oportunidade obtida por uma das autoras deste texto, orientadora do projeto, de conversar com Josephine Apraku a respeito do livro lido em sua língua de origem, surgiu a ideia de realizar a tradução da introdução ao livro antes do acesso à sua tradução “oficial”.

O projeto tradutório previa a experimentação, por parte das alunas, de soluções e estratégias incidentes sobre um texto cuja tradução oficial ainda não estaria amplamente divulgada

no Brasil, com a intenção de compreender os desafios oriundos da natureza do texto em sua dimensão linguística, mas também interseccional (considerando as perspectivas de raça, gênero e classe).

A intenção do projeto foi a de (1) compreender a relevância da obra em suas dimensões espaço-temporais, ou seja, entender a importância da obra no contexto do seu lançamento neste momento no Brasil em 2024, em cidades específicas como Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo e espaços também específicos, como o *Goethe-Institut* Salvador, a Livraria Janela, a UFRJ, a FLUP, (2) identificar desafios linguísticos do texto, estudando as possibilidades tradutórias para o português e (3) refletir, para além do projeto, sobre as dificuldades de tradução de textualidades negras no eixo Brasil-Alemanha.

O projeto foi iniciado em meados de novembro de 2024 e, como preparação para essa atividade, foi realizada uma reunião para conversas sobre bases teóricas e estratégias de tradução no par linguístico alemão-português. Em seguida, as tradutoras-bolsistas receberam o texto da Introdução em alemão, que foi inserido em um documento on-line do google e segmentado em trechos de uma a duas sentenças, a depender do tamanho de cada uma.

Os trechos foram divididos em duas partes iguais, ficando a primeira parte a cargo da primeira coautora e a segunda, com a segunda coautora deste texto. As bolsistas voluntárias se dedicaram à tradução nos meses de dezembro de 2024 e janeiro de 2025, com um primeiro encontro para discutir estratégias e soluções realizado em fevereiro de 2025. À ocasião, foi disponibilizado o único registro audiovisual do lançamento do livro no Brasil, realizado na Bahia, em que Josephine Apraku e Jess Oliveira apresentam o livro e discutem os temas ali trazidos. Com isso, as bolsistas puderam (1) ter uma ideia mais ampla das discussões trazidas na obra e como elas são abordadas por uma das tradutoras brasileiras e (2)

dirimir dúvidas terminológicas a partir dos comentários feitos por Jess Oliveira na *live*.

A tradução foi concluída em março de 2025 e, em abril de 2025, procedemos à releitura da tradução, que já havia sido objeto de discussão e comentários pelo grupo, de forma a encontrar desafios e agrupá-los a partir dos seguintes critérios para a análise que se seguiria. Os critérios inicialmente definidos foram os de mapear desafios linguísticos (estrutura de frase, segmentação, referenciação, autoria) e desafios lexicais.

Os desafios linguísticos, ainda que interessantes, mantiveram-se dentro do escopo do esperado, com dificuldades relativas à compreensão da sintaxe, dos sintagmas mais complexos e relativas a como segmentar sentenças de forma a adequá-las ao registro e à expectativa de um potencial público-alvo. Já os desafios lexicais, sobretudo os relativos à referenciação de pessoas, demonstraram ser os mais desafiadores.

Desafios lexicais – o gênero em questão

Foram as questões lexicais que deram ao grupo a real dimensão do desafio de tradução para o português. A mais notória, no contexto desse projeto, foi relativa à construção de marcadores de gênero. Assim, termos que são grafados conforme a linguagem neutra no alemão e que recebem um (*) precisaram ser adaptadas de diferentes maneiras no português. Em momentos diferentes, como veremos abaixo, optamos por inserir o substantivo “pessoa”, atendendo também às demandas por uma linguagem mais acessível⁵:

5 Não nos foi possível reconstruir a informação exata das páginas das quais foram extraídos os exemplos por conta da forma como o texto de partida foi preparado para tradução: digitalização e posterior transformação em texto editável.

Exemplo 1:

Texto de partida em alemão	Texto traduzido
“Die Trennung, die Diskriminierung in unser Lieben bringt, zeigt sich aber auch darin, wen wir daten oder – besser gesagt – wen wir für uns als Partner*in von Anfang an gar nicht in Erwägung ziehen.”	“A separação que a discriminação traz para nossa vida amorosa também se mostra em quem namoramos ou, melhor dizendo, nas pessoas que nem cogitamos namorar desde o início.”

Fonte: Elaboração própria.

Exemplo 2:

Texto de partida em alemão	Texto traduzido
“Dabei ist es nicht von Bedeutung, in welcher Beziehungskonstellation eine Person sich befindet – ob nicht-monomgam oder monogam – oder ob sie gegenwärtig überhaupt in einer Beziehung ist, denn wie Diskriminierung beispielsweise unsere Partner*innenwahl oder unsere Konflikte beeinflusst, wirkt in Teilen unabhängig davon.”	“E aí não importa em qual tipo de relacionamento uma pessoa está – se é não monogâmico ou monogâmico – ou se ela está de fato em um relacionamento. Afinal, a forma como a discriminação influencia, por exemplo, a escolha daquelas pessoas com quem nos relacionamos ou os nossos conflitos, ocorre em parte independente(mente) disso.”

Fonte: Elaboração própria.

Esse desafio tradutório suscitou a necessidade de entendermos melhor os marcadores de gênero na língua alemã. A língua alemã, diferente do português, manifesta a existência de substantivos no gênero gramatical masculino, feminino e neutro. Entretanto, com o reconhecimento de novas identidades e formas de pensar que não se encaixam nessas nomenclaturas, surge a necessidade de buscar uma forma de representar as diferentes identidades de gênero.

Assim, segundo Kaup (2020), além do uso do (*), como mencionado anteriormente, outras opções possíveis são o *Binnen I* (o uso do I maiúsculo no meio da palavra como em *LehrerInnen*), uma tentativa de substituir a generalização masculina nas profissões e o *Gender-Gap* como em *Student_innen*.

Da mesma forma, Kunkel-Razum (2020) explica que essas inovações, além de representar pessoas LGBTQIAPN+, funcionam como uma forma de trazer equidade para o discurso nas representações binárias, porque quando um substantivo é tratado pela forma masculina genérica como na palavra em alemão para “médicos” – *Ärzte* – a tendência do leitor é relacionar essa palavra ao universo masculino. Kunkel-Razum (2020), assim como Kaup (2020), afirma que as formas *Ärzt*innen* ou *Ärzt_innen* são formas mais democráticas por tratar de todos os gêneros, incluindo os não binários⁶.

No contexto brasileiro, com o advento das redes sociais e o acirramento dos debates acerca do direito das minorias, tem-se percebido um aumento no uso de linguagem neutra dentro e fora das redes. Sobre este tema, Lau (2017, p. 2) declara que “a finalidade primordial da linguagem neutra é mostrar a desconstrução de gênero, o rompimento do binarismo nas formas escrita e falada.” Neste aspecto, o autor cita o binarismo da língua portuguesa e expõe como as formas como o processo de neutralização é feito. Deste modo, são citadas as substituições das vogais -a e -o dos substantivos e adjetivos por -e; o acréscimo de -i em uma palavra generalizada, como em *professories*; a troca dos artigos definidos -o, -a, -os, -as por -le e -les e dos indefinidos por -e como -ume, -umes modifica os pronomes possessivos -meus, -minhas, -seus, -suas por -mi, -su, -mis, -sus. Assim, em uma tradução, o tradutor pode escolher entre as diferentes formas supracitadas de representação ou optar por outras estratégias de neutralização do discurso, como exemplificado acima.

Assim, os trechos selecionados de *Kluft und Liebe* foram traduzidos, levando em consideração não apenas o ponto de vista do autore Josephine Apraku como uma pessoa não-binária e ativista social, mas também, o contexto racial e social brasileiro, suas

6 Os autores reiteram, contudo, que os termos não foram oficializados pelos dicionários e gramática alemã.

especificidades e suas formas de lidar com o racismo estrutural e preconceitos de gênero. Logo, as escolhas vocabulares projetam as ideias de Josephine, aproximando-as do público leitor.

Análise do projeto

O projeto teve início em novembro de 2024 e foi concluído com duas apresentações bem-sucedidas em eventos acadêmicos realizados no mês de maio de 2025. A experiência tradutória demonstrou ser de grande atualidade e valia para a formação de tradutoras e tradutores. As críticas ao trabalho foram positivas, ressaltando a atualidade da discussão em torno dos desafios de tradução cultural e linguística quando questões de interseccionalidade – relativas a gênero, raça e classe social – estão em jogo. A atualidade da temática também tem a ver com a perspectiva da tradução de cunho ativista realizada aqui no Brasil e a busca por fazer circular escritos afro-diaspóricos de outras localidades aqui no país também.

É especialmente interessante ter tido a experiência de traduzir um texto de forma “inédita” para então poder ler a sua tradução oficial por tradutoras não-invisibilizadas, ao contrário, importantes para o processo de recepção da obra no Brasil. A comparação da tradução realizada no âmbito do projeto e a tradução oficial do livro suscitou novos debates em relação às opções sintáticas e lexicais possíveis no contexto do livro, adensando a compreensão do seu conteúdo a partir das lentes das tradutoras do livro.

Considerações finais

A circulação da literatura afro-alemã em espaços como o Brasil é fascinante e especialmente oportuna para professores, alunos e alunas de Letras Português-Alemão. Nota-se que essa literatura está ganhando visibilidade de forma paulatina no Brasil e que um projeto para desenvolvimento de uma experiência

tradutória é um *locus* de reflexão tanto das estratégias ao nível linguístico para traduzir do alemão ao português como também sobre questões interseccionais – de raça, gênero e classe social – pertinentes a ambas as culturas.

Pensando nisso, a experiência de tradução contribuiu para um aperfeiçoamento dos conhecimentos literários das tradutoras-bolsistas, assim como para a ampliação da sua formação cultural e do seu olhar atento sobre as grandes questões que mobilizam a leitura de texto da literatura afro-alemã contemporânea.

Assim, nesse texto, procedemos inicialmente à identificação de marcos de uma história da presença afro-diaspórica na Alemanha através do levantamento de alguns textos importantes escritos por mulheres afro-alemãs. A partir dessa leitura, estudamos Josephine Apraku e procedemos à leitura e tradução da introdução do livro, discutindo as dificuldades de tradução de marcadores raciais e, sobretudo, de marcadores de gênero.

Ficou evidente, nesse exercício, que os desafios de traduzir literatura afro-alemã vão além de lugares comuns e de uma “mera” valorização do que é produzido por mulheres afro-alemãs. É necessário estar atualizada/o frente aos debates interseccionais da Alemanha contemporânea e seus efeitos visíveis socialmente, a exemplo de marcas de preconceito e racismo vistos na sociedade e que se manifestam na literatura.

Dessa forma, a experiência realizada no âmbito do projeto contribuiu para a melhor compreensão da tradução como instrumento tanto de reflexão quanto de disseminação e visibilização de experiências historicamente marginalizadas, como é o caso da literatura produzida por mulheres afro-alemãs.

Referências

AZEVEDO, S. M.; ARAÚJO, D. P.; OLIVEIRA, J.; SILVA, M. M. C. Tradução como transgressão: entrevista-conversa com Jess Oliveira. **Odeere: Revista Internacional de Relações Étnicas**, vol. 8, n. 2, 2023, p. 178-191.

KAUP, S. Genderinklusive Sprache im DaF-Unterricht. **Goethe-Institut – Deutschstunde**, 2020. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/dlp/de/magazin-sprache/21978642.html>, acesso em: 28 ago. 2025.

KOEPSELL, P. Heimat, Identität und Rassismus. **Goethe-Institut – Zeitgeister**, 2019. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/zei/de/art/21736571.html>. Acesso em: 7 mar. 2025.

KRON, S. Afrikanische Diaspora und Literatur Schwarzer Frauen in Deutschland. *In: Dossier Migrationsliteratur – Eine neue deutsche Literatur?* Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2009, p. 86-93. Disponível em: [heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf). Acesso em: 28 ago. 2025.

KUNKEL-RAZUM, K. Gendersternchen oder Unterstrich? **Goethe-Institut – Sprechstunde – die Sprachkolumne**, 2020. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/ger/de/kre/spk/21825025.html>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LAU, H. D. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz “del@as” ou “delxs”? Não! A voz “delus”! *In: Simpósio Internacional em Educação Sexual – Saberes/trans/versais: currículos identitários e pluralidade de gênero*, 2017, Maringá. Anais [...]. Maringá: UEM 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LIMA, G. N.; FILICE, R. C. G.; HARDEN, A. R. O. Raça e interseccionalidade na tradução: algumas considerações para uma ética no fazer tradutório. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas (SP), v. 61, n. 1, 2022, p. 197-209. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661403>. Acesso em: 28 ago. 2025.

LOPES, A. L. O ato de traduzir. **Olhares**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015, p. 53-54. Disponível em: <https://olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/29>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OGUNTOYE, K. Plötzlich hatten wir eine afrodeutsche Geschichte: Die Rolle der Schwestern Diek. **Heinrich Böll Stiftung – “Plötzlich hatten wir eine afrodeutsche Geschichte: Die Rolle der Schwestern Diek”**, 2023, Disponível em: <https://heimatkunde.boell.de/de/2023/02/23/ploetzlich-hatten-wir-eine-afrodeutsche-geschichte-die-rolle-der-schwestern-diek>. Acesso em: 13 nov. 2025.

OLIVEIRA, J. Em busca de uma prática descolonial em tradução: percalços e estratégias. In: **IX Seminário de Pesquisas em Andamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução**, 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: PGET/UFSC, 2016. p. 151-161.

OLIVEIRA, J. F. J. **May Ayim e a tradução de poesia afrodiaspórica de língua alemã**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2018, 165p.

SALGUEIRO, M.A.A. Traduzir a negritude: desafio para os Estudos da Tradução na contemporaneidade. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 24, n. 48, 2014. DOI: 10.22409/cadletrasuff.2014n48a124. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43487>. Acesso em: 22 ago. 2025.

VENUTI, L. Strategies of Translation. In: BAKER, M. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Londres/Nova York: Routledge, 1998. p. 240-244.

A REPRESENTAÇÃO DOS MODAIS NO INGLÊS:
UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DOS TRAÇOS
CRITERIAIS DE “*COULD*”, “*HAVE TO*”, “*MAY*”,
“*MIGHT*”, “*MUST*” E “*OUGHT TO*”

Adriana Tavares Mauricio Lessa
(UFRRJ)

Vitoria Duarte da Silva
(UFRJ)

Geisiane Cristine Pinto Silva
(UFRJ)

Este capítulo tem como objetivo investigar os traços criteriosais veiculados pelos modais “*could*”, “*have to*”, “*may*”, “*might*”, “*must*” e “*ought to*” na gramática do inglês americano. Para tanto, adotam-se os pressupostos da Cartografia Sintática, importante empreendimento de pesquisa da Teoria de Princípios e Parâmetros, da Gramática Gerativa (Chomsky, 1986). A abordagem cartográfica assume que todas as línguas naturais compartilham, no *Middlefield* ou espaço da flexão verbal, por meio do sintagma flexional (IP, do inglês, *inflectional phrase*), projeções funcionais rigidamente semelhantes em relação ao seu tipo e à sua ordem. Tais projeções abarcariam, em seu núcleo, traços de tempo, aspecto, modo, modalidade e voz. Essa estrutura comum é conhecida como Hierarquia Universal (HU), proposta por Cinque (1999), e serve como um modelo que explica como as línguas organizam suas estruturas sintáticas.

De acordo com Gomes e Mendes (2018), a modalidade é uma categoria gramatical que expressa a atitude do falante em relação ao conteúdo da oração. Em outras palavras, ela indica a possibilidade, a certeza, a dúvida, a obrigação, entre outros aspectos relacionados à realidade ou à subjetividade da mensagem e ela é fundamental para dar nuances ao significado das frases, permitindo que o falante transmita suas intenções, emoções ou avaliações sobre o que está sendo dito. Por exemplo, na sentença “Ele *poderia* estudar mais”, o modal “poderia” indicar uma possibilidade. Já em “Ele *deve* estudar para a prova”, o modal “deve” expressa uma obrigação.

No esquema estrutural da frase, os modais ocupam, geralmente, uma posição específica no *Middlefield*, posicionando-se antes do verbo principal em uma oração, formando uma estrutura como: Sujeito + Modal + Verbo Principal + Complementos. Os verbos modais podem expressar noções como possibilidade, necessidade, permissão ou capacidade. No contexto do Português Brasileiro (PB), exemplos representativos incluem os verbos “poder” e “dever” (cf. Gomes; Mendes, 2018), que poderiam corresponder¹, no inglês, a verbos como “*could*”, “*may*”, “*might*” ou “*have to*”, “*must*” e “*ought to*”, foco deste capítulo. É fundamental entender que, ao contrário dos verbos principais, os verbos modais não funcionam de maneira autônoma como verbos plenos; em vez disso, eles requerem a presença de um verbo principal para completar seu significado.

Convém salientar que, em conhecidas gramáticas descritivas de língua inglesa, como as de Foley e Hall (2003) e de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), os modais “*must*”, “*have to*” e “*ought to*” expressam, prototipicamente, a leitura de obrigação. Em relação ao “*must*” e “*have to*”, tais autores argumentam que esses também podem, marginalmente, veicular a leitura de necessidade. Já mo-

1 Embora a comparação com o PB não seja a proposta deste capítulo, cabe salientar que não há uma correspondência de um para um entre os modais do PB e do inglês, listados nesta introdução apenas para fins de ilustração.

dais como “*may*” e “*might*”, para Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), podem expressar possibilidade, incerteza, inferência ou predição e permissão, modais como “*could*” podem veicular, para além desses valores, capacidade e pedido. Na tipologia de Gomes e Mendes (2018), são previstos seis subtipos de modalidade: 1) deontica, 2) epistêmica, 3) disposicional, 4) bulética, 5) doxástica, 6) teleológica.

Embora sejam previstos diferentes locais de soldagem de modais na HU, há poucos trabalhos que sistematizam os traços criteriais veiculados por “*could*”, “*have to*”, “*may*”, “*might*”, “*must*” e “*ought to*” e sua possível subespecificação lexical para mais de um traço na hierarquia, o que justifica a existência deste trabalho. Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar a representação de modalidade na gramática do inglês. O objetivo específico é descrever os traços criteriais veiculados pelos modais “*could*”, “*have to*”, “*may*”, “*might*”, “*must*” e “*ought to*” a partir de dados de produção espontânea de falantes nativos de inglês dos Estados Unidos. As hipóteses colocadas à prova neste trabalho são: 1) “*may*” e “*might*” possuem, exclusivamente, leitura de possibilidade, incerteza, inferência ou predição e permissão; 2) “*could*” possui leitura de possibilidade, incerteza, inferência ou predição, permissão ou capacidade e pedido; 3) “*have to*” e “*must*” desencadeiam, exclusivamente, a leitura de obrigação, necessidade e certeza; e 4) e “*ought to*” desencadeia, exclusivamente, a leitura de obrigação na gramática de tais falantes. Justificam-se tais hipóteses com base nas generalizações de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999).

Este capítulo se subdivide em cinco seções, além desta introdução. A seguir, apresentam-se, na segunda seção, os pressupostos teóricos da Cartografia Sintática, bem como suas contribuições para a descrição e explicação da representação dos modais no inglês estadunidense; na terceira seção, os procedimentos metodológicos referentes à análise dos corpora. Na quarta seção, descrevem-se os resultados obtidos da análise quali-quantitativa

do *corpus* e discutem-se os resultados por meio do estabelecimento de diferentes traços criteriais dos modais investigados neste estudo. Finalmente, na quinta seção, pormenorizam-se as considerações finais deste capítulo.

Referencial teórico

De acordo com Gomes e Mendes (2018), a modalidade é aquilo que expressa a atitude do falante quanto ao conteúdo da proposição, sem que haja interferência nesse conteúdo, isto é, sem modificar as condições de verdade de uma eventualidade: (1) “Você **tem de** vir à minha festa” / (2) “**Talvez** ele venha à minha festa” (Gomes; Mendes, 2018, p. 135).

Nos dois exemplos, há veiculação de modalidade, pois ambos revelam o grau de comprometimento do falante com a eventualidade, sem modificar o fato em si da festa ocorrer. Em (1), o modal “tem de” é o mecanismo morfossintático usado para expressar obrigação ou necessidade. Já em (2), o advérbio “talvez” indica incerteza ou possibilidade, sendo o mecanismo escolhido para veicular essa modalidade.

O quadro 1, a seguir, apresenta uma visão simplificada dos modais selecionados para o presente estudo e os traços semânticos, por convenção, mais atribuídos a eles no ensino de língua inglesa. Esses verbos modais são divididos em duas categorias principais: a primeira, obrigação (necessidade) agrupa os modais “*have to*”, “*must*” e “*ought to*”, que são usados para expressar a necessidade de se realizar uma ação; a segunda categoria, possibilidade, inclui “*could*”, “*may*” e “*might*”, que indicam diferentes graus de probabilidade de algo acontecer.

Quadro 1 – Modais e seus respectivos traços semânticos convencionais

Traço semântico convencional	Modais
Obrigação	<i>“have to”, “must” e “ought to”</i>
Possibilidade	<i>“could”, “may” e “might”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Todavia, em línguas como o inglês, há a possibilidade de modais veicularem diferentes traços criteriais que integram a modalidade. De acordo com Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), enquanto modais como *“may”* e *“might”* podem expressar possibilidade, incerteza, inferência ou predição e permissão, modais como *“could”* podem veicular, para além desses valores, capacidade e pedido. Para Foley e Hall (2003) e Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), os modais *“must”, “have to”* e *“ought to”* expressam, prototipicamente, leitura de obrigação. Em relação ao *“must”* e ao *“have to”*, tais autores argumentam que esses também podem, marginalmente, veicular leitura de necessidade ou alta certeza. Na tipologia de Gomes e Mendes (2018), prevêem-se seis subtipos de modalidade, a saber:

1) **deôntica**, que diz respeito às leis e obrigações, como em “Você deve se comportar!”, em que o modal “deve” expressa a obrigação de se comportar.

2) **epistêmica**, que se refere a conhecimentos prévios relativos a fatos universais que nos fazem antever ou inferir a existência de eventualidades, como em “Hoje deve nevar pelo que estou vendo”, em que o modal “deve” expressa uma inferência de que pode nevar com base no conhecimento prévio do falante.

3) **disposicional**, que se refere a habilidades ou capacidades, como em “Eu posso cantar”.

4) **bulética**, que se refere a desejos e vontades, como em “Eu queria dormir”.

5) **doxástica**, que se refere a crenças ou conhecimentos prévios particulares do falante, como em: “Eu creio que Pedro saiu”.

6) **teleológica**, que se refere a objetivos e finalidades, como: “Para não pegar Covid, é necessário tomar a vacina”².

No âmbito da Teoria da Regência e da Ligação (cf. Chomsky, 1986; Haegeman, 1991), os verbos modais, por sua própria natureza, não selecionam um argumento externo, mas sim um argumento interno que se relaciona com o verbo principal (VP). Os modais deslocam-se do espaço do VP para o núcleo das projeções funcionais. Isso implica que, na estrutura sintática, eles não permanecem em sua posição original, mas se movem para uma posição superior na árvore sintática, formando uma cadeia que permite a interação com outros elementos da frase, como tempo, aspecto e modalidade (Haegeman, 1991).

Cinque (1999) argumenta que os verbos modais não atuam apenas como auxiliares, tendo uma estrutura mais complexa, uma vez que desempenham um papel fundamental na organização da informação na frase. O autor propõe que diferentes tipos de modais ocupam diferentes posições na hierarquia sintática, dependendo de sua especificação de traços. Em sua análise, Cinque (1999) propõe que esses verbos são organizados de acordo com traços específicos que determinam sua posição nas projeções funcionais de modalidade. No âmbito dessa proposta teórica, considera-se que modais, partículas e verbos auxiliares, dependendo do traço criterial que carregam, podem ser inseridos diretamente no núcleo de tais projeções funcionais.

2 Embora a tipologia apresentada seja de Gomes e Mendes (2018), os exemplos utilizados para ilustrá-la são de Alves (2024).

Cinque (1999, p. 81), na sua proposta de HU, defende a existência de seis projeções funcionais de natureza modal, dispostas na seguinte ordem de dominância: $\text{Mod}_{\text{Epistemic}} P > \text{Mod}_{\text{Necessity}} P > \text{Mod}_{\text{Possibility}} P > \text{Mod}_{\text{Volition}} P > \text{Mod}_{\text{Obligation}} P > \text{Mod}_{\text{Ability/Permission}} P$. Considerando as outras projeções funcionais de Tempo, Aspecto e Modo, a HU organizaria a modalidade da seguinte forma, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Hierarquia Universal das projeções funcionais

[<i>frankly</i> Mood _{SpeechAct} > [<i>luckily</i> Mood _{Evaluative} > [<i>allegedly</i> Mood _{Evidential} > [<i>probably</i> Mod _{Epistemic} > [<i>once</i> TPast > [<i>then</i> TFuture > [<i>perhaps</i> Mood _{Irrealis} > [<i>necessarily</i> Mod _{Necessity} > [<i>possibly</i> Mod _{Possibility} > [<i>usually</i> Asp _{Habitual} > [<i>finally</i> Asp _{Delayed} > [<i>tendentially</i> Asp _{Predispositional} > [<i>again</i> Asp _{Repetitive(I)} > [<i>often</i> Asp _{Frequentative(I)} > [<i>willingly</i> Mod _{Volition} > [<i>quickly</i> Asp _{Celerative(I)} > [<i>already</i> TAnterior > [<i>no longer</i> Asp _{Terminative} > [<i>still</i> Asp _{Continuative} > [<i>always</i> Asp _{Continuous} > [<i>just</i> Asp _{Retrospective} > [<i>soon</i> Asp _{Proximative} > [<i>briefly</i> Asp _{Durative} > [(?) Asp _{Generic/Progressive} > [<i>almost</i> Asp _{Prospective} > [<i>suddenly</i> Asp _{Inceptive} > [<i>obligatorily</i> Mod _{Obligation} > [<i>in vain</i> Asp _{Frustrative} > [(?) Asp _{Conative} > [<i>completely</i> Asp _{SgCompletive(I)} > [<i>tutto</i> Asp _{PlCompletive} > [<i>well</i> Voice > [<i>early</i> Asp _{Celerative(II)} > [(?) Asp _{Inceptive(II)} > [<i>again</i> Asp _{Repetitive(II)} > [<i>often</i> Asp _{Frequentative(II)}

Fonte: Extraído de Cinque (1999, p. 106)

Essas projeções associadas ao *Middlefield* abarcam ainda traços *default* (não marcados) e marcados, que seriam checados a depender da derivação sintática, conforme ilustra o quadro 2, a seguir. O valor *default* é o mais geral, frequente e neutro, aplicando-se a um número maior de contextos e, geralmente, sendo expresso por morfologia nula, ou seja, sem alteração formal na palavra. Já o valor marcado é mais específico, menos frequente, conceitualmente mais complexo e, normalmente, expresso por morfologia visível. Empregando, como exemplo, uma importante distinção lexical, enquanto *dog* (“cão”) pode se referir genericamente a cães de qualquer sexo, ou seja, é uma forma não marcada, *bitch* (“cadela”) indicaria especificamente uma fêmea, isto é, uma forma marcada (Cinque, 1999, p. 128).

Segundo Jakobson (1971), o valor marcado expressa diretamente a presença de uma propriedade (positiva ou negativa),

enquanto o valor não marcado não afirma nada sobre essa propriedade, podendo indicar sua ausência. Além disso, a morfologia nula tende a ocorrer com formas não marcadas, ao passo que formas marcadas apresentam alterações explícitas. Essa distinção também se aplica a estruturas como frases declarativas, que são consideradas não marcadas, enquanto interrogativas, imperativas e outras seriam marcadas por expressarem intenções específicas do falante (Cinque, 1999, p. 129).

Quadro 2 – Traços *default* e marcado das projeções funcionais de modalidade

Projeções funcionais/Traços	Default (não marcado)	Marcado
Mod _{Epistemic} P	comprometimento ³	– comprometimento
Mod _{Necessity} P	– (– necessidade)	– necessidade
Mod _{Possibility} P	– (– possibilidade)	– possibilidade
Mod _{Volition} P	– (– volição)	– volição
Mod _{Obligation} P	– (– obrigação)	– obrigação
Mod _{Ability/Permission} P	– (– habilidade/permissão)	– habilidade/permissão

Fonte: Cinque (1999, p. 130)

Em comparação aos traços criteriais dos modais propostos por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), podemos assumir que incerteza e inferência são traços veiculados por Mod_{Epistemic} P, uma vez que esses modais indicam o grau de probabilidade ou dedução do falante sobre a veracidade de um evento ou proposição. Em contraste, a capacidade seria um traço veiculado por Mod_{Ability/Permission} P, pois se refere à habilidade ou possibilidade de um agente realizar uma ação, sem implicar um julgamento sobre a verdade de uma proposição. E pedido seria um traço veiculado por Mod_{Volition} P,

3 Para a projeção Mod_{Epistemic} P, Cinque considera que o comprometimento com a verdade da proposição é o valor *default*, pois está implícito em toda declaração e deve ser explicitamente negado quando o falante não quiser se comprometer (Cinque, 1999, p. 188). Este é o motivo porque, diferentemente das outras projeções, este traço *default* não é apresentado com a notação “– (–)” em Cinque (1999, p. 130).

refletindo a intenção, desejo, ou pedido do falante, considerando a atitude intencional do sujeito.

No que concerne às gramáticas analisadas, elas indicam que o modal “*must*” expressa obrigações, necessidades, certezas, deduções e possibilidades. Ele é considerado semanticamente equivalente ao modal “*have to*”; no entanto, seu uso costuma ser visto como mais formal. Quanto à “*have to*”, esse modal também denota obrigação, necessidade e certeza. Além disso, sua utilização é mais comum na linguagem falada. Já “*ought to*” é geralmente interpretado pelos autores como um modal que expressa obrigação e necessidade, embora seu uso também seja considerado bastante formal, sendo visto como equivalente ao “*must*” (Celce-Murcia, Larsen-Freeman, 1999; Foley, Hall, 2003; Murphy, 2019).

É importante destacar que as análises gramaticais indicam que os modais “*have to*”, “*must*” e “*ought to*” geram, na interpretação dos falantes, a compreensão primária de obrigação como uma norma. Com base nas explicações de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e de Foley e Hall (2003), entende-se que os modais “*have to*”, “*must*” e “*ought to*” transmitem, de maneira convencional, a ideia de obrigação, além de sugerirem, de forma mais secundária, a noção de necessidade. Já os modais “*could*”, “*may*” e “*might*” geram interpretação de possibilidade, inferência ou predição, incerteza e permissão, embora “*could*” transmita também interpretação de capacidade e pedido. Essas associações, que guiam as hipóteses do presente estudo, são consolidadas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Modais e seus respectivos traços semânticos com base em Celce-Murcia, Larsen-Freeman (1999)

Modais	Traços semânticos
<i>could</i>	Possibilidade, incerteza, inferência ou predição, capacidade, permissão, pedido
<i>may</i>	Possibilidade, incerteza, inferência ou predição, permissão
<i>might</i>	
<i>have to</i>	Obrigação, necessidade, dedução
<i>must</i>	
<i>ought to</i>	Obrigação

Fonte: Elaboração própria.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo consiste na análise quali-quantitativa de dados provenientes de diálogos espontâneos, abordando temas variados. Essas conversas foram coletadas do sítio eletrônico do *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* —elaborado por John W. Du Bois e sua equipe na *University of California, Santa Barbara* —, composto por amostras de fala espontânea transcritas do inglês americano, registradas em diversas situações comunicativas. Esse *corpus* disponibiliza sessenta arquivos de áudio transcritos do inglês falado dos Estados Unidos, do período de 2000 a 2005. Analisaram-se as ocorrências dos modais “*have to*”, “*must*” e “*ought to*” nos cinquenta primeiros arquivos de áudio e as ocorrências de “*could*”, “*may*” e “*might*” nos sessenta arquivos de áudio disponíveis.

Os critérios de análise baseiam-se em quatro pilares principais: (1) identificação de linhas de concordância com os modais sob análise; (2) separação dessas linhas de acordo com o tipo de modal; (3) análise do tipo de leitura desencadeada por cada modal,

considerando o contexto sintático e informacional; (4) identificação dos traços criteriosais compatíveis com cada modal. Quanto aos critérios de exclusão de dados, foram levados em consideração dois pontos essenciais: (1) dados repetidos ou incoerentes; (2) dados com emprego de modais com leitura não composicional (fraseológica).

Análise qualitativa dos dados

Nesta seção, ilustra-se a análise qualitativa dos dados do *Santa Barbara Corpus of Spoken American English*, na seguinte ordem: 1) análise dos resultados em relação aos modais “*have to*”, “*must*” e “*ought to*”, 2) análise dos resultados em relação aos modais “*may*”, “*might*” e “*could*”. No desenvolvimento das propostas de análises, são justificadas a defesa das leituras obtidas para cada modal.

- “*Have to*”, “*must*” e “*ought to*”

Obrigação

(3) “*It’s mandatory. You **have to** graduate to get the degree.*” (  obrigatório. Você tem que se graduar para conseguir o diploma.)

(4) “*Every boy that is born, must be...You **must** throw into the Nile.*” (Todo menino que nascer, deve ser...Vocês devem jogar no Nilo.)

(5) “*And Paul’s...reasoning about how we **ought to** live, [is] always grounded in that.*” (E o discurso de Paulo...sobre como nós devemos viver, [ ] sempre fundamentado naquilo.)

Na sentença (3), o modal “*have to*” veicula uma leitura de obrigação. Ademais, o adjetivo predicativo “*mandatory*” é um vocábulo que reforça a obrigatoriedade situacional. O modal “*must*”,

no exemplo (4), transmite uma leitura de obrigação, pois se refere a uma passagem bíblica em que há a expressão de uma ordem de um Faraó. Já na sentença (5), o modal “*ought to*” expressa uma obrigação externa à vontade do falante. Aqueles que escolhem seguir a doutrina em questão devem viver sob os ensinamentos transmitidos por Paulo.

Necessidade

(6) “*But you still **have to** clean off that table, cause it’s grody.*” (Mas você ainda terá que limpar aquela mesa porque está horrível.)

(7) “*In order to overcome our fears, we **must** face our fears.*” (Para superarmos nossos medos, devemos encarar nossos medos.)

(8) “*I think you **ought to** change the doctors.*” (Eu acho que você precisa mudar de médicos.)

No exemplo (6), o modal “*have to*” denota uma leitura de necessidade. A justificativa apresentada na segunda oração enfatiza a necessidade de a atividade ser realizada. Já o modal “*must*”, na sentença (7), exprime uma leitura de necessidade. Por fim, na sentença (8), o modal “*ought to*” expressa uma opinião de alguém que acredita que há a necessidade da outra pessoa buscar outro médico.

Certeza Lógica

(9) “*Oh it **has to** be Santa Fe.*” (Oh! Tem que ser Santa Fé.)

(10) “*The guy with the beard **must** be about, six four, six five...*” (O rapaz com a barba deve ter por volta de 64, 65...)

Na sentença (9), “*has to*” reflete a certeza lógica de que, com base em evidências sólidas, esta é a única conclusão possível, assim como no exemplo (10), com o modal “*must*”.

- “*May*”, “*might*” e “*could*”

Possibilidade

(11) “*They **may** examine bags again*”. (Eles podem examinar as malas novamente.)⁴

(12) “*I **might** go to a meeting uptown*” (Eu posso ir à uma reunião no centro da cidade)

(13) “*I **could** make this for a dinner party*” (Eu poderia fazer isso para um jantar)

Em (11), o modal “*may*” exprime possibilidade, pois o evento de examinar as malas pode acontecer novamente, ou seja, já aconteceu e tem a possibilidade de acontecer de novo. Em (12), o modal “*might*” expressa possibilidade, pois indica que o falante tem a possibilidade de ir à reunião. Em (13), o modal “*could*” também expressa possibilidade, pois mostra que fazer algo para o jantar é uma opção viável.

Incerteza

(14) “*I **may** have given him some basil*” (Eu posso ter dado a ele um pouco de manjerição).

(15) “*I don’t think it’s sterling silver, it **might** be pewter?*” (Acho que não é prata de lei, pode ser estanho?)

(16) “***Could** it be aborting?*” (Poderia ser um aborto?)

4 Nesse contexto, a interpretação de permissão não é excluída, uma vez que o enunciado também pode ser compreendido como “eles têm autorização para examinar as malas novamente”.

Em (14), o modal “*may*” expressa incerteza, pois o falante não tem certeza de ter dado manjerição a alguém. Em (15), o modal “*might*” veicula incerteza, pois não transmite certeza sobre o material de algo. Em (16), o modal “*could*” também indica incerteza, pois o falante não tem certeza se foi um aborto ou não.

Inferência

(17) “*He **may** never see a penny of it*” (Ele pode nunca ver um centavo disso)

(18) “*He **might** have gotten from all the bacteria*” (Ele pode ter pego de todas as bactérias).

(19) “*She **could** probably go home tomorrow*” (Ela poderia provavelmente ir para casa amanhã)

Em (17), o modal “*may*” expressa inferência, pois ela vir amanhã é algo concebível mas não necessariamente real ou provável (cf. Leech, 2004), por isso assume-se a leitura de inferência e não de possibilidade. Em (18), o modal “*might*” veicula inferência, pois o falante está inferindo uma causa para um evento passado. Em (19), o modal “*could*” também expressa inferência, pois o falante infere algo que pode acontecer no futuro.

Capacidade

(20) “*That pickup **could** only hold like three*” (Aquele picape só pode caber tipo três.)

Permissão

(21) “*That’s because you didn’t say mother **may** I?*” (Isso é porque você não disse mãe, posso?)

(22) “*I **might** slip in past you here?*” (Será que eu posso passar por você aqui?)

(23) “**Could** I love you while I’m here?” (Posso te amar enquanto estou aqui?)

Pedido

(24) “**Could** you tell me about the book?” (Você pode me falar sobre o livro?)

Em (20), o modal “*could*” expressa capacidade, pois indica a capacidade do veículo de comportar um certo número de passageiros. Em (21), o modal “*may*” denota permissão, pois “*May I?*” é uma fórmula convencional para pedir permissão, e o contexto da sentença reforça essa leitura. Apesar de “*may*” ser comum em afirmações, sua ocorrência em perguntas sugere permissão (cf. Leech, 2004). Em (22), “*might*” também veicula a leitura de permissão, pois o falante está pedindo permissão a outro. Similarmente, em (23) “*could*” assume-se uma leitura de permissão, pois o falante está pedindo permissão para amar alguém enquanto estiver aqui. Já em (24), o modal “*could*” assume uma leitura de pedido, pois demonstra uma forma cordial de fazer uma solicitação.

Análise quali-quantitativa dos dados

Nesta seção, apresenta-se uma análise quali-quantitativa das 684 ocorrências dos verbos modais selecionados do *Santa Barbara Corpus of American Spoken English* para esta pesquisa, com base nos critérios de análise ilustrados na seção anterior. Os resultados obtidos estão resumidos na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Percentual e número de ocorrências de leituras por modais analisados

Modais/ Leituras	Capaci- dade	Certeza Lógica	Incer- teza	Infê- rência	Neces- sidade	Obriga- ção	Pedido	Per- missão	Possibi- lidade
<i>Could</i>	80 (31,6%)	0 (0%)	8 (3,2%)	36 (14,2%)	0 (0%)	0 (0%)	18 (7,1%)	25 (9,9%)	86 (34%)
<i>Have to</i>	0 (0%)	5 (1,6%)	0 (0%)	0 (0%)	222 (70,7%)	87 (27,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<i>May</i>	0 (0%)	0 (0%)	7 (20%)	4 (11,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (11,4%)	20 (57,2%)
<i>Might</i>	0 (0%)	0 (0%)	4 (8,3%)	18 (37,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4,2%)	24 (50%)
<i>Must</i>	0 (0%)	17 (70,8%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (25%)	1 (4,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<i>Ought to</i>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (90%)	1 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme ilustrado na tabela 1, para o modal “*could*”, a leitura de possibilidade e capacidade são predominantes, representando 34% e 31,6% das ocorrências, respectivamente. Em seguida, aparecem capacidade (31,6%) e inferência (14,2%). Outras leituras são menos expressivas, como permissão (9,9%), pedido (7,1%) e incerteza (3,2%). Para o modal “*have to*”, a expressão de necessidade destaca-se, correspondendo a 70,7% das interações; as expressões de obrigação indicadas representam 27,7% dos diálogos estudados e a manifestação de certeza lógica aparece em apenas 1,6% dos casos. O modal “*may*” também tem possibilidade como sua leitura principal (57,2%) e incerteza (20%), em sequência, com inferência e permissão aparecendo em apenas 11,4% das ocorrências cada. Para o modal “*might*”, a leitura de possibilidade corresponde a 50% dos dados, seguida das leituras de inferência (37,5%), incerteza (8,3%) e permissão (4,2%).

Em relação ao modal “*must*”, identificou-se uma única ocorrência de obrigação, representando 4,2% do total de diálogos analisados. A expressão de certeza lógica é a mais frequente com esse modal, ocorrendo em 70,8% das realizações, enquanto necessidade aparece em 25% dos casos. Por fim, o modal “*ought to*” expressa, em 90% das ocorrências, a noção de necessidade, e nenhuma ocorrência de certeza foi registrada nesse contexto. Assim como “*must*”, “*ought to*” também apresentou apenas um caso de obrigação ao longo de toda a análise, correspondente a 10% dos dados coletados, contrariando a literatura, que descreve este como o traço marcado pelo modal.

Numa análise global da Tabela 1, destaca-se uma preferência pelo uso dos modais “*have to*”, com 314 ocorrências, e “*could*”, com 253 ocorrências, representando, assim, cada um, mais que o dobro das ocorrências dos outros modais no *corpus* analisado: “*might*”, com um total de 48 ocorrências; “*may*”, 35; “*must*”, 24 e “*ought to*”, 10. O modal “*could*” foi o que abarcou maior gama de traços criteriosais, já que transmitiu interpretações de possibilidade

e capacidade, com aproximadamente um terço das ocorrências para cada traço, além de incerteza, inferência, permissão e pedido, confirmando a literatura.

Em contraste, “*ought to*” foi o modal que abarcou menos traços criteriais, com as leituras de obrigação e necessidade, embora tenha sido encontrada apenas uma ocorrência da primeira noção. Tanto “*must*” quanto “*have to*” foram utilizados para transmitir as noções de obrigação, necessidade e certeza lógica, sendo o último traço mais representado por “*must*”. Embora o traço de obrigação tenha sido mais vezes representado por “*have to*”, observou-se uma clara preferência dos falantes nativos por usar este modal para expressar necessidade, sendo tal marcação também predominante nos usos “*ought to*”. Por outro lado, o modal “*must*” se destaca como a escolha preferencial para exprimir certeza, embora também represente necessidade.

Por fim, as realizações de “*may*” e “*might*” confirmaram a literatura. Ambos foram utilizados para representar os mesmos traços: incerteza, inferência, permissão e possibilidade.

Num diálogo entre o arcabouço teórico da HU de Cinque (1999) e as noções semânticas tradicionais adotadas por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e Foley e Hall (2003), o Quadro 4, a seguir, consolida as realizações encontradas nesta análise.

Quadro 4 – Análise cartográfica com base nos traços criteriais

NÚCLEO FUNCIO- NAL (Cinque, 1999)	NOÇÕES SEMÂNTICAS (Celce-Murcia; Larsen- -Freeman, 1999; Foley; Hall, 2003)	VERBOS MODAIS
$\text{Mod}_{\text{Epistemic}}^{\text{P}}$	- Certeza - Incerteza - Inferência	<i>could, have to, may, might, must</i>
$\text{Mod}_{\text{Necessity}}^{\text{P}}$	- Necessidade (lógica ou factual)	<i>have to, must, ought to</i>
$\text{Mod}_{\text{Possibility}}^{\text{P}}$	- Possibilidade - Permissão - Incerteza leve (aleatória)	<i>could, may, might</i>
$\text{Mod}_{\text{Volition}}^{\text{P}}$	- Intenção - Desejo - Pedido (indireto)	<i>could</i>
$\text{Mod}_{\text{Obligation}}^{\text{P}}$	- Obrigação - Dever	<i>have to, must, ought to</i>
$\text{Mod}_{\text{Ability/Permission}}^{\text{P}}$	- Permissão - Capacidade	<i>could, may, might</i>

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa no Quadro 4, a tradicional organização dos traços semânticos atribuídos, por convenção gramatical, aos verbos modais (representada no Quadro 3 deste capítulo) é encontrada nos dados de oralidade de falantes estadunidenses no início do século XXI. Em relação a esse diálogo da tradicional descrição gramatical com a HU, merece destaque a projeção funcional $\text{Mod}_{\text{Epistemic}}^{\text{P}}$, que reúne mais modais. Seus traços criteriais integram modais tipicamente vinculados a leituras deônticas

de obrigação (“*have to*”, “*must*”), e modais vinculados a leituras tipicamente epistêmicas, marcando graus de certeza e inferência (“*could*”, “*may*” e “*might*”). Logo, o único modal que não teve ocorrências relacionadas a esses traços criteriosais neste *corpus* foi o modal “*ought to*”, que se configura como o modal menos utilizado, com total de ocorrências correspondente a menos de 1,5% das realizações analisadas.

Outro ponto interessante em relação à HU de Cinque (1999) é o fato de $\text{Mod}_{\text{Volition}} P$ ser o único núcleo funcional representado por um único verbo modal: “*could*”, em contraste à projeção já mencionada $\text{Mod}_{\text{Epistemic}} P$, que reúne cinco dos seis modais investigados neste capítulo. Sendo assim, com base na análise de dados, todas as associações previstas por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e Foley e Hall (2003), organizadas no Quadro 2 deste capítulo, confirmaram-se neste estudo. Todavia, ele se apresenta reformulado a seguir, com a inclusão do traço semântico de “necessidade” para o modal “*ought to*”, resultando no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Modais e seus respectivos traços semânticos na amostra

Modais	Traços semânticos
<i>could</i>	Possibilidade, incerteza, inferência ou predição, capacidade, permissão, pedido
<i>may</i>	Possibilidade, incerteza, inferência ou predição, permissão
<i>might</i>	
<i>have to</i>	Obrigação, necessidade, dedução/certeza lógica
<i>must</i>	
<i>ought to</i>	Obrigação, necessidade

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

O objetivo geral deste capítulo foi investigar a representação da modalidade na gramática do inglês. O objetivo específico foi descrever os traços criteriais veiculados pelos modais “*could*”, “*have to*”, “*may*”, “*might*”, “*must*” e “*ought to*” a partir de dados de produção espontânea de falantes nativos de inglês dos Estados Unidos. A metodologia consistiu na análise quali-quantitativa de dados de produção espontânea de falantes nativos de inglês americano, disponíveis no *Santa Barbara Corpus of Spoken American English*. As hipóteses deste trabalho foram: 1) “*may*” e “*might*” possuem, exclusivamente, leitura de possibilidade, incerteza, inferência ou predição e permissão; 2) “*could*” possui leitura de possibilidade, incerteza, inferência ou predição, permissão ou capacidade e pedido; 3) “*have to*” e “*must*” desencadeiam, exclusivamente, a leitura de obrigação, necessidade e certeza; e 4) e “*ought to*” desencadeia, exclusivamente, a leitura de obrigação na gramática de tais falantes.

As hipóteses 1, 2 e 3 não foram refutadas. Todavia, a hipótese 4 foi refutada, pois o modal “*ought to*” não se restringe à leitura de obrigação na gramática dos falantes de inglês estadunidense. Contrariamente a essa expectativa, essa não foi a marcação prevalente para nenhum dos três verbos modais que representam tal traço criterial.

Como contribuição, este capítulo apresenta análises de exemplos do uso dos seis modais selecionados neste estudo na oralidade, destacando também a frequência relativa de sua ocorrência em relação aos diferentes traços semânticos a eles atribuídos. Além disso, são fornecidos quadros que, ao mesmo tempo, consolidam esses traços semânticos conforme descritos por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e Foley e Hall (2003) e os relacionam à hierarquia universal proposta por Cinque (1999). Nessa análise cartográfica, destaca-se o fato de Mod_{Volition}P ser o único núcleo

funcional representado por um único verbo modal: “*could*”, em contraste com a já mencionada $\text{Mod}_{\text{Epistemic}}\text{P}$, que abarca cinco dos modais sob escrutínio.

Portanto, este trabalho explora a complexidade do emprego dos modais em inglês, evidenciando sua diversidade funcional. Como próximos passos desta análise cartográfica, serão investigados os locais de soldagem dos modais sob escrutínio, considerando o ordenamento sintático.

Referências

- ALVES, M. G. **Tempo, Aspecto, Modo e Modalidade nas Línguas Naturais**. [Apresentação de *slides*]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024. Material não publicado.
- CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- CHOMSKY, N. **Barriers**. Cambridge: MIT Press, 1986.
- CINQUE, G. **Adverbs and Functional Heads: a cross-linguistic perspective**. New York: Oxford University Press, 1999.
- DU BOIS, J. W. *et al.* **Santa Barbara corpus of spoken American English: Parts 1-4**. Philadelphia: Linguistic Data Consortium, 2000-2005. Disponível em: <https://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus-spoken-american-english>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- FOLEY, M.; HALL, D. **Longman Advanced Learner's Grammar**. Harlow: Pearson Education Limited, 2003.
- GOMES, A. P. Q.; MENDES, L. S. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.
- HAEGEMAN, L. **Introduction to Government and Binding Theory**. Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1991.
- JAKOBSON, R. Shifters, Verbal Categories, and the Russian Verb. In: **Selected Writings**, v. II, Word and Language. The Hague: Mouton, 1971.
- LEECH, G. **Meaning and the English Verb**. Harlow: Longman, 2004.
- MURPHY, R. **English Grammar in Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

LÍNGUA INGLESA PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA LINFE

Marcela Iochem Valente
(UERJ)

O ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) não apenas vem se popularizando em diferentes âmbitos nos últimos anos, mas também, vem passando por rediscussões e atualizações teóricas indispensáveis. O escopo da área LinFE tal qual proposto por Hutchinson e Waters em 1987 e posteriormente revisitado e atualizado em 1998 por Dudley-Evans e St John, a partir do contexto anglófono, parece não mais atender em sua totalidade as demandas contemporâneas da área em contextos como o Brasil. Partindo da observação dessas novas demandas apresentadas em congressos, dissertações, teses e artigos sobre a prática de LinFE no Brasil, autores como Antonio Ferreira da Silva Junior (2019) e Marcela Iochem Valente; Elza Mello Ribeiro (2022; 2023) têm buscado propiciar discussões práticas que objetivem revisitar os textos seminais da área a fim de atualizá-los, com a devida admiração e respeito, com vistas a dar conta de demandas contemporâneas que partem de um outro lugar de fala: o Brasil.

Em nosso país, o ensino de LinFE ganhou especial atenção a partir da década de 70, com o Projeto Nacional Inglês Instrumental, desenvolvido em algumas Universidades Brasileiras (Ramos, 2019). Sediado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1977, o projeto foi desenvolvido junto a “univer-

sidades brasileiras e implementado a partir de uma Análise de Necessidades feita nessas instituições” (Ramos, 2019, p. 30). No que tange a Análise de Necessidades realizada, o projeto identificou que nas universidades brasileiras a principal necessidade apresentada pelos alunos era a de leitura em língua inglesa “para que os alunos pudessem trabalhar com seus textos especializados” (Ramos, 2019, p. 30). Não somente no contexto dos cursos de graduação a leitura se mostrou como a principal necessidade, como também no contexto dos cursos de pós-graduação essa necessidade se destacou, visto que até mesmo para o acesso aos cursos de pós-graduação no Brasil há uma prova de proficiência em leitura em língua adicional, na maioria das vezes, inglês, espanhol e/ou francês.

Indubitavelmente, o Projeto Nacional Inglês Instrumental foi um marco para o ensino-aprendizagem de LinFE no Brasil e deixou contribuições que se destacam até os dias atuais. Uma dessas contribuições é a existência de cursos ainda denominados como línguas instrumentais em grades de cursos de graduação, em diferentes instituições, por todo o Brasil. Ao nos depararmos com cursos como “Francês Instrumental para Direito”, “Espanhol Instrumental para Letras”, “Inglês Instrumental para Ciências da Computação”, dentre tantos outros, o que temos, na grande maioria das vezes, são cursos de leitura voltados para as diferentes áreas acadêmicas em questão. Porém, cabe ressaltar que nem todos os contextos acadêmicos têm suas demandas atendidas apenas por cursos de leitura. No contexto de Relações Internacionais, por exemplo, a leitura é apenas uma das muitas necessidades do internacionalista em formação.

É nesse contexto, partindo das problematizações contemporâneas da área LinFE segundo Ramos, 2019; Silva Junior, 2019; Valente e Machado, 2021; e Valente e Ribeiro, 2022 e 2023, que este artigo tratará de uma experiência de prática em LinFE, no contexto da disciplina Língua Inglesa Instrumental para Rela-

ções Internacionais I, em uma universidade pública brasileira. De antemão, já antecipamos que apesar do nome “Língua Inglesa Instrumental”, a disciplina em questão não é uma disciplina de leitura, indo na contramão da massiva maioria das disciplinas que possuem nomes semelhantes nos mais diferentes cursos de bacharelado pelo Brasil.

Conhecendo um pouco sobre o universo LinFE

Ao falarmos sobre LinFE, uma das primeiras questões que precisam ser esclarecidas é a questão terminológica. É notável que em diferentes momentos históricos e diferentes contextos geográficos, a bibliografia da área utiliza diferentes termos para se referir à Línguas para Fins Específicos. Em se tratando da bibliografia produzida no Brasil, mesmo hoje, quando LinFE já tem sido um termo de grande expressão e utilização, não é raro encontrarmos textos que ainda se utilizem do termo *ESP: English for Specific Purposes*, em inglês, ou outros termos mais específicos e localizados como Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), bastante utilizado nos cursos técnicos no Ceará, por exemplo. Apesar da complexidade que envolve a questão da evolução terminológica da área, este artigo não se ocupará dessa questão específica¹. Porém, gostaríamos de salientar que o termo LinFE trata do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos e não apenas do ensino da língua inglesa, como é o caso de termos como *ESP* e Inglês para Fins Específicos – IFE. Sendo assim, mesmo que o presente artigo trate de uma experiência LinFE com a língua inglesa, as reflexões apresentadas poderão também ser relevantes para profissionais que

1 Para saber mais sobre a questão terminológica ler: 1. SILVA JÚNIOR, A. F. S. *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes, 2019; 2. VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. *Línguas para Fins Específicos: formação e prática docente*. Londrina: Sorian, 2022; 3. VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área*. São Carlos: Pedro e João, 2023.

atuam com outras línguas adicionais no contexto de Relações Internacionais.

Quando falamos sobre o trabalho com LinFE, a literatura da área destaca que um fator preponderante é o processo de Análise de Necessidades para que o ensino-aprendizagem da língua possa ser totalmente focado no aluno, o que diferencia LinFE do ensino de Línguas para Fins Gerais. Segundo Ramos,

[a]nterior a essa década [1970], o foco da aprendizagem centrava-se no professor, a língua era centrada no código e seu funcionamento descontextualizado. Metodologicamente ensinava-se “sem propósitos”, ou seja, os objetivos de ensino-aprendizagem não eram explicitamente claros. As mudanças vieram transformar esse quadro, trazendo o aluno como centro da aprendizagem; a língua, com os estudos teóricos que se desenvolviam, passa a ser centrada em seu uso e seus contextos de uso. Centrada no aluno, a língua, metodologicamente, passa a ser ensinada para propósitos específicos dos alunos e como resultado o conceito de necessidades passa a incorporar o ensino-aprendizagem. (2019, p. 24)

Em perspectiva semelhante à de Ramos, podemos citar um dos textos seminais da área, de Hutchinson e Waters, onde os autores afirmam que essa é “uma abordagem para o ensino da língua na qual todas as decisões relativas a conteúdo e método são baseadas nas razões do aprendiz para aprender” (1987, p. 19). Ademais, cabe trazermos ainda para reflexão as ideias de Pauline Robinson (1991) quando a autora argumenta que os alunos que buscam por um curso de LinFE não estão interessados em aprender a língua-alvo em si, mas sim, em aprender a língua considerando propósitos específicos. Sendo assim, percebemos que o ensino de LinFE é caracterizado essencialmente pela sua oposição ao ensino

de Línguas para Fins Gerais, devido à percepção e utilização de uma Análise de Necessidades motivada pelo reconhecimento de necessidades específicas.

Vilaça (2019) complementa a nossa reflexão neste artigo ao explicitar que LinFE não deve ser entendido como um método de ensino e aprendizagem, e sim, como uma abordagem amparada no ensino baseado nos interesses e nas necessidades dos alunos. Ou seja, o ensino-aprendizagem de inglês na perspectiva de Línguas para Fins Específicos, por exemplo, é totalmente centrado nas especificidades do aluno e, por isso, todas as decisões relativas ao conteúdo e a metodologia são baseadas nas razões do aluno para aprender, podendo essas razões serem ocupacionais, acadêmicas ou situacionais (Valente; Ribeiro, 2023).

É interessante observarmos que grande parte da bibliografia da área faz referência de forma explícita ou implícita à famosa árvore do ensino de língua inglesa proposta por Hutchinson e Waters em 1987. Os autores buscam através dessa representação gráfica organizar as possíveis subdivisões presentes no ensino de língua inglesa, dividindo-o em três grandes vertentes/galhos: ensino de inglês como língua materna, ensino de inglês como língua estrangeira e ensino de inglês como segunda língua. Voltando o foco de sua árvore para o que os autores chamam de ensino de inglês como língua estrangeira, eles propõem a divisão deste entre Inglês para Fins Específicos e Inglês Geral. No caso do ensino para fins específicos, sendo esse o galho mais desenvolvido da árvore proposta pelos autores, percebemos que após a subdivisão em galhos menores que focam em três grandes áreas: ciência e tecnologia, negócios e economia e ciências sociais, todas as demais subdivisões propostas tratam do ensino focado em fins acadêmicos ou fins ocupacionais. Assim, é notável que grande parte da bibliografia da área, ecoando essa proposta organizacional dos autores, tenha como foco questões acadêmicas e/ou ocupacionais.

Porém, ao participarmos de bancas de mestrado e doutorado, assim como de inúmeros congressos e palestras que proferimos pelo Brasil, percebemos que há uma grande inquietação em relação a essa árvore. Embora ela mereça ser considerada com o devido valor e reconhecimento, ao revisitarmos esses textos seminais, é de extrema importância que também consideremos as demandas contemporâneas da área. É nesse contexto que Valente e Ribeiro propõem em 2023 uma releitura da árvore de Hutchinson e Waters, falando a partir do contexto de ensino de línguas adicionais no Brasil, ampliando a árvore para o ensino de línguas e não mais restringindo apenas ao ensino da língua inglesa, além de ampliar o escopo da área que antes se subdividia apenas em fins acadêmicos e ocupacionais mas que, na árvore de Valente e Ribeiro, passa a incluir também o ensino para fins situacionais.

Essa categoria foi pensada para dar conta dos contextos de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, que não se encaixam nas realidades acadêmicas e ocupacionais. Percebemos ao longo do nosso processo de pesquisa que, muitas vezes, autores mencionam a abordagem LinFE para tratar de contextos como o ensino de línguas para viagens, para a terceira idade, dentre outros, porém, com certa insegurança se tais contextos podem mesmo ser vistos como LinFE, visto que o mapeamento da área não os inclui. Apesar de serem genuinamente contextos LinFE, percebemos que não havia um lugar na sistematização da área que desse conta de identificá-los. (Valente; Ribeiro, 2023, p. 76)

Partindo das reflexões teóricas anteriormente apresentadas, trazendo à baila textos seminais e contemporâneos da área, entendemos então que LinFE pode dar conta de qualquer contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, seja ele profissional, acadêmico ou até mesmo pessoal, onde as necessidades do

aprendiz são conhecidas e consideradas e onde todo o processo de desenho de curso e preparação de materiais é feito a partir da Análise de Necessidades. Aspectos como as singularidades e os interesses do aprendiz, de sua situação-alvo e de seus contextos sociais tornam-se primordiais. Ademais, ainda atentos às demandas contemporâneas, os três pilares amplamente difundidos para a Análise de Necessidades em LinFE, a saber: necessidades, lacunas e desejos, também sinalizam uma necessidade de atualização. Pensando em um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e significativo, que busque criar situações para um desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, criando condições para que o aluno amplie suas possibilidades de ser e agir no mundo (Liberali, 2020), a inserção de um quarto pilar torna-se essencial. Assim, consideramos os contextos sociais como mais um dos pilares de LinFE (Valente; Ribeiro, 2023), que passam a ser lidos como: necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais.

O contexto de Relações Internacionais

Embora o curso de Relações Internacionais no Brasil não seja uma novidade, visto que o primeiro curso da área foi criado em 1974, na Universidade de Brasília, a disciplina foco deste artigo faz parte de um curso relativamente novo, criado no ano de 2013, em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro.

Lotado no Departamento de Relações Internacionais, que compõe o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da universidade em questão, o curso de Graduação em Relações Internacionais desta instituição

tem como objetivos formar profissionais com pensamento crítico sobre as questões internacionais contemporâneas. Assim, o egresso deterá o conhecimento e instrumental práticos para se tornar um

profissional versátil e capaz de atuar com autoridade no seu campo ou em áreas correlatas.”²

O referido curso é oferecido nos turnos da manhã e da tarde, em forma de créditos, com duração mínima de 8 e máxima de 14 períodos. A descrição do curso oferecida pela instituição informa que a estrutura do curso contempla disciplinas obrigatórias específicas do campo de Relações Internacionais, assim como disciplinas eletivas “que complementarão sua formação e o direcionarão a uma formação humanística e voltada para o mercado de trabalho e à reflexão acadêmica.”³ É nesse segundo bloco de disciplinas que as línguas adicionais estão alocadas.

No que diz respeito à atuação profissional do futuro internacionalista, a página da instituição destaca que o mercado de trabalho está em franco crescimento no Brasil e no exterior para o profissional que opta por essa formação. O internacionalista pode atuar junto a organizações governamentais, não-governamentais (ONGs), organizações internacionais, em setores ligados à economia, ao meio ambiente, à energia, no meio acadêmico enquanto pesquisadores e professores, no serviço público em ministérios e autarquias, além do tão cobiçado campo da diplomacia.

Ao citar um documento elaborado pela comissão de implementação do curso da UnB em outubro de 1973, Julião (2012) lista alguns locais de empregabilidade potenciais para o profissional de RI. Segundo ela, é possível encontrar vagas

no Gabinete Civil da Presidência da República, na Secretaria Nacional de Informações, no Departamento de Administração e Serviço Público, na Consultoria Geral da República, no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), no Ministério da Agricultura, no Ministério das Comunicações, no Ministério da Educação,

2 Fonte: <https://www.dri.uerj.br/>

3 idem nota 13

na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Ministério da Fazenda, no Ministério de Minas e Energia, no Ministério do Planejamento e no Ministério dos Transportes. Além dessas áreas, também são mencionadas agências como a Petrobras, a BRASPETRO, o Banco do Brasil e o Banco Central. Nesses locais a visão é de que, além das assessorias em RI, poderiam ser criadas novas oportunidades em que a especialidade na área fosse requerida ou representasse um diferencial em relação às demais formações. (...) Separadamente são também mencionados cargos no poder Judiciário e no poder Legislativo, em sua maioria em caráter de assessoria (...). Com relação ao setor privado, o documento menciona alguns dados que visam justificar a viabilidade do curso de RI em relação ao seu potencial de empregabilidade. (Julião, 2012, p. 8)

Julião destaca ainda que no processo de criação do curso da UnB, “percebe-se a disposição da Comissão de Implementação de relacionar a formação em RI ao conjunto mais amplo das dinâmicas nacionais, notadamente àquelas de caráter econômico” (2012, p. 7). O curso teria como objetivos estar vinculado às demandas da sociedade brasileira, contribuindo para as relações econômicas do Brasil com o mundo, assim como garantir o reconhecimento da nova profissão, não confundindo as funções de um internacionalista com as de um advogado, economista ou administrador. Com objetivos bastante semelhantes, outros cursos de Relações Internacionais foram sendo criados pelo Brasil.

É nesse contexto de atuação nas relações econômicas e diplomáticas com o mundo que o internacionalista precisa do conhecimento de línguas adicionais.

O inglês (...) constituiu-se uma língua franca de comunicação internacional que se expandiu com

a expansão econômica, política, cultural e militar dos EUA a partir da 1ª guerra mundial e que foi se diversificando aqui e ali para atender as necessidades idiomáticas dos grupos sociais e profissionais que a foram adotando para uso de comunicação. É o caso, por exemplo, do mundo científico, como é também o caso da diplomacia. (Vogt, 2023)

Assim, acreditamos que a utilização da abordagem LinFE pode nos ajudar no processo de Análise de Necessidades e de criação de um curso de inglês (e de outras línguas adicionais) que seja verdadeiramente pertinente aos alunos de Relações Internacionais, não apenas considerando as especificidades do curso em questão, mas também, observando os contextos sociais nos quais os alunos, futuros internacionalistas, estão e estarão inseridos.

Língua Inglesa para Relações Internacionais

O processo de Análise de Necessidades, fundamental para qualquer curso LinFE, pode ser realizado de diferentes formas, a partir de diferentes técnicas e instrumentos.

Cabe destacarmos que o conceito de Análise de Necessidades vem sendo rediscutido e aprimorado ao longo do tempo. As primeiras formulações do conceito, como em Chambers (1980), concebiam essa etapa como uma mera identificação das necessidades comunicativas dos aprendizes na situação-alvo. Já em Dudley-Evans & St. John (1998), alguns anos depois, a Análise de Necessidades deve incluir outros aspectos como: informações profissionais sobre os aprendizes – análise da situação-alvo e das necessidades objetivas; informações pessoais dos aprendizes – análise de experiências de aprendizagem, aspectos culturais, desejos e visões do aprendiz

sobre a aprendizagem (necessidades subjetivas); informações sobre a proficiência dos aprendizes – análise do que eles já sabem; informações sobre as lacunas do aprendiz, ou seja, a diferença entre a situação atual e a situação-alvo; informações sobre aprendizagem da língua – como otimizar o processo de aprendizagem, que métodos utilizar; informações sobre a comunicação no contexto profissional do aprendiz – como a língua é usada na situação-alvo (análise linguística, análise do discurso, análise de gêneros); informações sobre as expectativas do aprendiz em relação ao curso; e informações sobre como o curso será conduzido (análise dos meios). (Valente, 2021, p. 30)

Nem sempre é possível obter todas as informações acima apontadas ao longo do processo de Análise de Necessidades anterior ao início do curso. Porém, outro ponto relevante sobre a Análise de Necessidades é que a sua realização permanece ao longo do curso e após a conclusão do mesmo, com vistas a aprimoramentos constantes e a busca por experiências mais eficazes, significativas e crítico-reflexivas.

No caso da disciplina para Relações Internacionais, foco deste capítulo, as etapas percorridas para que pudéssemos compreender ao menos parcialmente as especificidades do nosso contexto de trabalho foram: análise da ementa da disciplina já existente, estudo das demandas da área de Relações Internacionais no contexto acadêmico através de pesquisas, levantamento dos gêneros textuais escritos e orais pertinentes para o público-alvo em questão, diálogo com profissionais da área, trocas constantes com a Coordenação do curso de Relações Internacionais da Instituição, além da observação e avaliação de experiências prévias com as primeiras turmas que receberam o curso e nos ajudaram a refletir sobre os contextos sociais, assim como temas e atividades

mais significativas para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos futuros internacionalistas.

Embora não tenhamos empreendido uma Análise de Necessidades tendo os alunos como informantes diretos através de entrevistas ou questionários, compreendemos, a partir das etapas percorridas, que as necessidades e os interesses dos alunos de Relações Internacionais não estavam apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura de textos acadêmicos, como a literatura da área sugere ser o caso da maioria dos cursos de inglês instrumental para diferentes áreas. Percebemos que, no caso de RI, há uma grande demanda pelo desenvolvimento da habilidade oral, de pensamento crítico, de comunicação assertiva tanto na forma oral como escrita, assim como o desenvolvimento da capacidade de argumentação na língua alvo, seja para debates ou para a produção de gêneros como relatórios e/ou discursos.

Cabe informar ainda que a primeira ementa recebida para a disciplina, elaborada quando da criação do curso de Relações Internacionais, direcionava a disciplina totalmente para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa. Segundo a ementa, o curso deveria “[d]esenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa de textos da área de relações internacionais.”⁴ Assim, o foco do curso seria todo voltado para “[a]s diferentes estratégias de processamento textual. Estratégias de atribuição de significado a palavras desconhecidas. Desenvolvimento de conhecimento lexical, gramatical e discursivo que permita a compreensão de textos em inglês, com diferentes graus de dificuldade, da área de Relações Internacionais”⁵.

Ao recebermos a disciplina pela primeira vez em 2018 e ao iniciarmos o processo de Análise de Necessidades para a preparação do programa e do material, percebemos que a ementa existente não expressava a real demanda dos alunos de Relações

4 Primeira ementa do curso: https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=12671

5 Idem nota 15

Internacionais no que diz respeito à utilização da língua inglesa em seu contexto acadêmico. Menos ainda a ementa representava as necessidades dos futuros profissionais de Relações Internacionais que, muitas vezes, trabalham mediando conflitos internacionais, possibilitando negociações dos mais diferentes tipos e precisando preparar apresentações orais, discursos, dentre tantas outras possibilidades. Assim, para essa primeira experiência, após vasta pesquisa e diálogo com profissionais da área, preparamos um programa que desse conta de trabalhar as quatro habilidades básicas de comunicação: escutar, falar, ler e escrever, sempre a partir de temas, contextos e situações pertinentes aos estudantes de Relações Internacionais, buscando estimular um ambiente crítico que propiciasse condições para que os internacionalistas em formação pudessem ampliar as suas possibilidades de ser e agir no mundo, de forma contextualizada e significativa.

Logo após a finalização dessa nossa primeira experiência, percebemos a urgente necessidade de alteração da ementa existente, de forma que a nova ementa fosse elaborada a partir de um processo de Análise de Necessidades que trouxesse objetivos mais pertinentes ao público-alvo em questão. Em 2020 iniciamos o processo de elaboração de uma nova ementa que só veio a ser concluído no final de 2025 devido aos trâmites internos necessários para que a nova ementa entrasse em vigor. O que inicialmente foi proposto como uma alteração de ementa, precisou ser repensado e elaborado como uma criação de nova disciplina, de acordo com as instruções dos órgãos responsáveis pelo processo. Por conta disso, o processo foi ainda mais demorado do que esperávamos inicialmente. Para essa nova ementa, além do diálogo com profissionais da área e com a Coordenação do curso de Relações Internacionais naquela ocasião, juntamente com toda a pesquisa previamente realizada, tivemos também a oportunidade de observar necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais dos alunos de forma mais detalhada. A partir desses quatro pilares LinFE propostos por Valente e Ribeiro (2023) em releitura aos

três pilares de Hutchinson e Waters (1987), foi possível criar uma ementa mais apropriada ao contexto, que viabilizou o desenvolvimento de aulas mais eficazes, motivadoras, críticas e envolventes.

A nova ementa do curso, desenvolvida por nós a partir de um processo de Análise de Necessidades, conforme já explicitamos, muda o objetivo do curso que anteriormente era apenas desenvolver a leitura de textos da área em inglês para

[d]iscutir o papel do Inglês como Língua Global e como ferramenta para a negociação da paz em um mundo globalizado. Desenvolver as quatro habilidades de comunicação em Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita e compreensão auditiva, possibilitando a compreensão de textos (orais e escritos) da área de Relações Internacionais com diferentes graus de dificuldade. Desenvolver habilidades para apresentações orais em Língua Inglesa sobre assuntos pertinentes à área de Relações Internacionais. Desenvolver pensamento crítico e habilidades argumentativas no contexto de Relações Internacionais. Praticar a escrita de resumos e de textos acadêmicos sobre temas pertinentes à área de Relações Internacionais.⁶

A partir desses objetivos, agora sim ajustados às necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais dos alunos de Relações Internacionais, a nova ementa passa a trazer o seguinte texto:

Os conceitos de Língua Global e Língua Franca e o papel do Inglês nesse contexto. A Língua Inglesa como ferramenta de negociação em um mundo globalizado. A relevância do inglês no contexto da diplomacia e do comércio exterior. Desenvolvimento

6 Fonte: Nova ementa ainda em processo de tramitação e ainda não divulgada no ementário da universidade.

de pensamento crítico e habilidades argumentativas orais e escritas no contexto de Relações Internacionais. Desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação em Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita e compreensão auditiva.⁷

Destacamos que, embora a nova ementa tenha levado alguns anos até ser oficialmente implementada, desde 2021 ela já passou a ser a ementa norteadora para o desenvolvimento do plano de curso da disciplina. Assim, após diversos ajustes desde a sua primeira oferta, compartilharemos neste artigo a estrutura da disciplina de Língua Inglesa Instrumental para Relações Internacionais I, tal qual ela vem acontecendo, mesmo antes da implementação da nova ementa, com o objetivo de inspirar e auxiliar outros colegas, praticantes LinFE no contexto de Relações Internacionais, visto que há tão pouco material prático publicado para nos auxiliar nessa árdua tarefa de desenhar um curso com características tão particulares. Cabe esclarecer que a cada turma que recebemos o programa é todo repensado e ajustado com base na nova ementa descrita anteriormente, sempre considerando a continuidade do processo de Análise de Necessidades e as particularidades de cada turma.

Desenho da disciplina

Após conhecermos, mesmo que de forma breve, as ementas da disciplina em questão, trataremos agora, com mais detalhes, do trabalho que vem sendo proposto após o processo de Análise de Necessidades anteriormente descrito. A disciplina “Língua Inglesa Instrumental para Relações Internacionais I”, que com a mudança de ementa anteriormente justificada passa a se chamar “Língua Inglesa para Relações Internacionais I” é composta por 60 horas, que equivalem a 4 créditos, oferecidos de forma presencial, em

7 Idem à nota 17.

30 aulas por semestre, com dois tempos de duração, duas vezes na semana. Nos últimos semestres o curso tem sido oferecido às segundas e quartas, das 15:10 às 17h. Por conta das particularidades observadas, decidimos que a melhor forma de operacionalizar o curso seria dividindo o trabalho da seguinte forma: em um dos dias trabalhamos com foco na oralidade, compreensão auditiva e com estratégias de leitura e no outro dia focamos em técnicas para a produção de escrita acadêmica. Em ambos os casos, sempre estimulando discussões e reflexões que vão além da língua em si, mas que também considerem o contexto sócio-histórico-cultural e o pensamento crítico.

Começando o nosso relato pela parte da oralidade, compreensão auditiva e estratégias de leitura, apresento no quadro 1 a forma como os 15 encontros + 1 para os resultados foram planejados.

Quadro 1 – proposta de planejamento aplicada na disciplina com foco na oralidade

1	Course and Material Presentation Brainstorming: Why did you decide to become an Internationalist?
2	Reading Strategies (part 1): Identifying Genres, Making Inferences, Cognates vs. False Cognates.
3	English as a Global Language: Why a Global Language? – David Crystal – p.1-14 Why a global language? p.1 What is a global language? p.3 What makes a global language? p.7 Why do we need a global language? p.11
4	English as a Global Language: Why a Global Language? – David Crystal – p.14-25 What are the dangers of a global language? p.14
5	English as a Global Language: Why a Global Language? – David Crystal – p.25-28 Could anything stop a global language? p.25 A Critical Era p.27

6	<i>Debate: Will English be replaced as the Global Language?</i>
7	Reading Strategies (part 2): Skimming, Scanning, Nonverbal elements
8	Global Careers
9	How to Organize Oral Presentations
10	In Praise of Cultural Imperialism (part 1) (Reading + Short Presentation + discussion)
11	In Praise of Cultural Imperialism (part 2) (Reading + Short Presentation + discussion)
12	Oral Presentations: (1) Possible Careers in IR
13	Oral Presentations: (2) Transnational Terrorism
14	Oral Presentations: (3) Exploring the concept of hegemony and its implications for International Relations
15	Oral Presentations: (4) AI and warfare: Implications for international security
16	Final Results

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar no programa anteriormente apresentado, na aula de número um, além das formalidades de apresentação do professor, do curso e do material, é proposta uma discussão inicial sobre a motivação dos alunos para a escolha do curso de Relações Internacionais. Em uma roda de conversa, inicialmente os alunos discutem a questão apresentada em pares: “*Why did you decide to become an Internationalist?*”, em tradução livre “Porque você decidiu tornar-se um internacionalista?” Após

alguns minutos de conversa em pares, a discussão é aberta para o grupo e a turma pode dialogar sobre suas motivações e sobre possíveis carreiras de interesse na área. É interessante notar que um fato recorrente nas turmas de inglês para Relações Internacionais é que alguns alunos chegam com bastante convicção sobre a carreira que gostariam de exercer, enquanto outros, nem sequer sabem quais são as possibilidades de trabalho para o profissional de Relações Internacionais. Motivados por esse fato recorrente em todas as turmas que tivemos, decidimos que o primeiro tema das apresentações orais que fazem parte do sistema de avaliação do curso e que serão posteriormente abordadas neste artigo, deveria ser “*Possible Careers in IR*”, para que possamos abordar algumas das diferentes carreiras possíveis em Relações internacionais.

Na segunda aula do curso, trabalhamos com algumas estratégias de leitura. Não apenas ao longo da disciplina de inglês, mas durante todo o curso de graduação em Relações Internacionais, os alunos constantemente precisam ler artigos acadêmicos, livros e notícias em inglês. Assim, trabalhamos com algumas estratégias de leitura que objetivam tornar a leitura em língua inglesa mais rápida e eficaz. Cabe ressaltar que as estratégias estudadas podem também ser aplicadas para otimizar a leitura em outras línguas, como o português e o espanhol, que são línguas recorrentes nas leituras do curso de RI em questão.

Já propondo uma atividade prática para as estratégias de leitura estudadas na aula dois, os alunos recebem como tarefa de casa a leitura de parte de um capítulo de livro que trata sobre o inglês como língua global, que será o tema da discussão da aula três. Na aula três, por sua vez, os alunos trabalham em trios e, posteriormente, em grupos, discutindo questões e resolvendo atividades crítico-reflexivas propostas pela professora, com base no texto lido.

Nas aulas quatro e cinco, os alunos finalizam em casa a leitura do referido capítulo de livro e, na aula, discutem questões de

interesse das Relações Internacionais com base no capítulo lido e em outras leituras feitas nas disciplinas específicas de Relações Internacionais. É muito interessante observar que os alunos não apenas selecionam trechos do capítulo proposto para destacar e discutir, como também contrastam esses trechos com leituras propostas por outros professores nas disciplinas já cursadas, trazendo para a aula questões como: hegemonia, complacência linguística, *Soft Power* x *Hard Power*, o crescimento do poder econômico da China no cenário atual, a questão do número de falantes do inglês vs. o número de falantes do mandarim no mundo, apenas para citar algumas. É bastante gratificante observar ao longo das cinco primeiras aulas a satisfação dos alunos ao receberem oportunidades para a prática de estruturas linguísticas mais complexas e vocabulário mais formal que eles encontram na leitura dos textos ao longo do curso de Relações Internacionais, porém, que segundo eles, dificilmente conseguem espaço para a prática na oralidade. É muito interessante observar também que, pouco a pouco, os alunos vão se mostrando mais confiantes durante as discussões, expressando suas opiniões e compartilhando conhecimentos com cada vez mais clareza e segurança no uso da língua inglesa.

Ao chegarmos na aula seis, após semanas de discussão sobre a questão da língua global, a turma é levada a um debate estruturado sobre o tema. No debate a turma é dividida em três grupos: um grupo defendendo que independente do cenário político e econômico que possamos encontrar, o inglês continuará sendo a língua global pois esse status hoje já estaria dissociado do poderio dos Estados Unidos; outro grupo defendendo que assim como o francês e outras línguas deixaram perderam sua hegemonia global quando o cenário mundial mudou, seja por guerras ou outras questões geopolíticas, o inglês também poderá deixar de ser a língua global se algum país falante de outra língua assumir uma posição central nas dinâmicas globais; e o terceiro grupo, formado na hora da aula, com três alunos de cada um dos grupos anteriormente definidos, é responsável por julgar os argumentos

e evidências trazidas por cada um dos outros grupos e formular questões elucidativas durante o processo dirigidas a ambos os grupos. Para o debate, além do capítulo lido nas aulas anteriores e dos textos das outras disciplinas cursadas trazidos pelos alunos, é incentivada a pesquisa e busca por materiais que possam dar suporte e fornecer argumentos e exemplos históricos concretos para o posicionamento que precisarão defender. Os alunos também recebem um material escrito para leitura sobre debates, explicando o gênero, trazendo vocabulário específico do gênero e explicando a estrutura de um debate formal e estruturado. Como todos os argumentos e fatos para o debate são preparados em casa, a discussão torna-se muito profícua.

Após a rica oportunidade de prática oral propiciada pelas aulas de um a seis, na aula sete, retomamos o trabalho com as estratégias de leitura. Assim como na parte um, algumas outras estratégias são expostas e alguns exercícios de prática de leitura são propostos a partir de textos pertinentes à área.

Na aula oito, além da prática cumulativa de todas as estratégias de leitura estudadas, os alunos realizam a leitura do texto sobre carreiras globais e fazem uma série de atividades baseadas no tema. A discussão sobre carreiras globais não apenas possibilita reflexões sobre possibilidades de mercado de trabalho para o internacionalista, mas também, possibilita a conversa sobre a produção de documentos escritos como um currículo vitae, por exemplo.

No que diz respeito a aula nove, consideramos essa uma das mais importantes e instrumentais aulas do curso. Aqui os alunos aprendem técnicas e estratégias para prepararem apresentações orais. Essa aula se destaca em relação às demais pois o conteúdo aqui trabalhado servirá como suporte para toda e qualquer apresentação oral que os alunos possam ter que preparar ao longo do curso de Relações Internacionais. Embora todo o conteúdo seja oferecido em inglês, mesmo quando tiverem apresentações em

português para preparar, as técnicas e estratégias dessa aula poderão ser aplicadas. Ademais, o conhecimento adquirido será útil também na vida profissional dos futuros internacionalistas, após a conclusão de seus cursos de graduação. A partir das técnicas e estratégias estudadas, apresentações orais para os mais diferentes fins profissionais poderão ser preparadas com qualidade. Nessa aula, os alunos aprendem sobre a estrutura de uma apresentação oral, sobre o preparo de recursos visuais, sobre linguagem corporal, sobre a linguagem apropriada para apresentações e sobre a coesão e a coerência na oratória.

Nas aulas dez e onze os alunos preparam pequenas apresentações orais, com dois minutos de duração cada, com base em um texto previamente definido, atentando para todos os aspectos estudados na aula anterior. Aqui, como a proposta das aulas é funcionar como uma oficina de apresentações orais, o conteúdo das apresentações não é o foco e sim a estrutura e a utilização dos recursos e estratégias estudados. Por isso, após cada apresentação, professora e alunos comentam sobre os pontos fortes e fracos de cada apresentação, sugerindo possibilidades de aprimoramento. É nítida a evolução dos alunos ao longo desse processo. Ao final da aula onze, os próprios alunos já conseguem identificar com certa facilidade os pontos positivos e negativos das apresentações dos colegas e isso se reflete claramente nas apresentações finais que tem início na aula doze.

Da aula doze até a aula quinze, temos as avaliações finais dessa parte da disciplina. Em cada uma dessas semanas temos diferentes temas sendo apresentados, sendo eles: possíveis carreiras em Relações Internacionais; terrorismo transnacional; explorando o conceito de hegemonia e suas implicações para Relações Internacionais; e inteligência artificial e guerra: implicações para a segurança internacional. É importante mencionar que os temas para as apresentações mudam a cada turma. Porém, são sempre temas pertinentes à área de Relações Internacionais.

Para as apresentações orais, além da utilização das estratégias estudadas, os alunos precisam pesquisar sobre o tema escolhido, trazer novas referências bibliográficas sobre o assunto e apresentar articulações e reflexões críticas. Cada aluno possui vinte minutos para a sua apresentação, que deve ser bem estruturada, bem fundamentada, com referências confiáveis e demonstrando boa utilização da língua inglesa.

Por fim, temos um encontro com a turma para a entrega do resultado dessa primeira parte da disciplina. Dependendo das circunstâncias, esse encontro de número dezesseis pode acontecer de forma remota ou presencial. Em relação à avaliação, essa parte da disciplina é avaliada através do seminário final e de algumas tarefas propostas ao longo das aulas.

Partindo então para a segunda parte da disciplina, que acontece de forma concomitante com a anteriormente detalhada, falaremos agora do trabalho com a habilidade escrita em inglês. Destacamos, porém, que não necessariamente ambas as partes são ministradas pelo mesmo professor. Sempre que possível gosto de ministrar o curso como um todo, porém, por conta da disponibilidade de carga horária, algumas vezes delegamos a parte escrita para algum outro professor do setor de inglês.

Quadro 2 – proposta de planejamento aplicada na disciplina com foco na escrita

1	Course and Material Presentation Brainstorming: What do you know about academic writing?
2	Academic Writing: introduction
3	Abstracts vs. Summaries
4	How to write a summary
5	Organizing your ideas: outlines and mind maps to write an essay

6	Thesis statements and essay structure
7	Using transitions and syntax to create cohesion and clarity
8	Writing an introduction
9	Practice: Peer review
10	Writing body paragraphs
11	Practice: Peer review
12	Writing a conclusion
13	Practice: Peer review
14	Pre-writing
15	Test: Writing an essay in class
16	Final Results

Fonte: Elaboração própria.

Na parte da disciplina voltada para a escrita acadêmica, já começamos a primeira aula estimulando o diálogo de forma a acionar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Como, na maioria das vezes, os alunos matriculados na disciplina de língua inglesa estão no segundo ou no terceiro período do curso de Relações Internacionais, o contato com textos acadêmicos que eles trazem até o momento costuma ser apenas através da leitura de artigos científicos nas primeiras disciplinas cursadas. Em se tratando de escrita acadêmica em inglês, na maioria das vezes, os alunos não possuem experiência alguma ao chegarem para cursar Língua Inglesa. Daí a importância dessa conversa informal na primeira aula, que culmina na escrita de um texto curto sobre o assunto.

A segunda aula do curso apresenta uma introdução à escrita de textos acadêmicos. Nessa etapa inicial, são discutidos aspectos fundamentais, como a linguagem apropriada ao discurso científico, os princípios de coesão e coerência, a estrutura composicional do texto acadêmico, as normas para a elaboração de citações curtas e longas, o uso adequado de referências no corpo do texto e a preparação de bibliografia. Considerando que, para muitos estudantes, esses elementos constituem um campo ainda pouco familiar, optou-se por não iniciar imediatamente com a produção de um texto acadêmico completo. Diante desse cenário, as três aulas subsequentes foram dedicadas ao trabalho com os gêneros *summary* e *abstract*, por se tratarem de produções mais breves e manejáveis, mas que, simultaneamente, expõem os alunos a textos acadêmicos diversos. Essa escolha permite que os estudantes se familiarizem progressivamente com o discurso científico por meio do processo de leitura, antes de avançarem para tarefas de maior complexidade.

Na terceira aula, os estudantes são introduzidos aos gêneros *summary* e *abstract*. Após a apresentação de suas características discursivas, funções comunicativas e movimentos retóricos, os alunos são orientados a produzir um *abstract*. Para favorecer esse processo, inicialmente realizam a leitura de diferentes exemplos, de modo a se familiarizarem com as convenções do gênero. Em seguida, recebem um artigo científico da área de Relações Internacionais sem o *abstract* original e são convidados a elaborar, em sala de aula, uma versão própria. Posteriormente, em discussão conduzida em pequenos grupos, os estudantes analisam coletivamente suas produções e, então, têm acesso ao *abstract* redigido pelo autor do artigo, o que lhes permite comparar as versões e verificar em que medida os elementos essenciais do texto foram identificados e adequadamente incorporados às produções elaboradas.

Na quarta aula, são retomadas as características e funções do gênero *summary*. Em seguida, os estudantes, em atividade indi-

vidual realizada em sala, são convidados a produzir um summary do mesmo artigo utilizado na aula anterior. Após a elaboração dos resumos, a turma participa de uma discussão coletiva acerca dos principais pontos do artigo que foram selecionados e incorporados às produções. Esse momento também é aproveitado para reforçar as distinções entre os dois tipos de resumos estudados e produzidos — summary e abstract — destacando suas funções específicas, seus movimentos retóricos e seus diferentes graus de condensação do texto-fonte.

A quinta aula dedicada à escrita acadêmica concentra-se no uso de esboços e mapas mentais como ferramentas para a elaboração de um texto acadêmico bem estruturado. Nesse encontro, são apresentadas técnicas para a construção de mapas mentais que auxiliam na organização das ideias e no planejamento da escrita, bem como estratégias para o desenvolvimento de esboços preliminares do texto que será posteriormente produzido pelos alunos. O emprego de mapas mentais e esboços revela-se fundamental para a elaboração de textos mais organizados, coerentes e orientados por objetivos claramente definidos.

Na sexta aula, a atenção volta-se para a organização composicional do texto. Considerando que a estrutura textual em inglês apresenta diferenças relevantes em relação ao português, essa aula é utilizada para explicitar tais contrastes e para promover a conscientização dos estudantes acerca dos princípios estruturais que devem orientar a produção escrita em língua inglesa. Nesse encontro, introduz-se também o conceito de tese – thesis statement – elemento central na construção do argumento acadêmico, que será posteriormente desenvolvido pelos alunos em seus próprios textos.

A aula sete é dedicada ao estudo do uso de conjunções e de estruturas sintáticas como recursos fundamentais para a construção de coesão e coerência textual. Considerando que os alunos, em geral, tiveram contato limitado com textos acadêmicos em

língua inglesa antes do início da disciplina, torna-se essencial analisar o funcionamento desses elementos e compreender seu papel na produção de uma escrita clara, fluente e bem articulada. Para isso, a aula envolve atividades de leitura e identificação de diferentes tipos de conectores e estruturas sintáticas em textos acadêmicos variados. A partir dessas análises, os estudantes discutem os efeitos produzidos pelo emprego adequado desses recursos discursivos e refletem, igualmente, sobre os prejuízos que sua ausência pode ocasionar para a qualidade estrutural e argumentativa dos textos examinados.

Ao chegarmos à aula oito, os alunos iniciam efetivamente o processo de escrita acadêmica. Nas aulas anteriores, já haviam sido expostos a diversos textos do gênero, selecionado seus temas, definido suas teses e elaborado seus esboços. Assim, esse momento é dedicado ao início da redação da introdução do texto. Nessa aula, os alunos analisam a estrutura típica da introdução acadêmica e estudam cada um dos elementos que a compõem. Como tarefa de casa, devem produzir a introdução de seu primeiro texto acadêmico estruturado no âmbito da disciplina.

A aula nove é destinada à revisão colaborativa dessa primeira versão. Os alunos trabalham em duplas, revezando entre pelo menos três pares diferentes ao longo da aula, com o objetivo de ler as introduções dos colegas, verificar a presença de todos os componentes estruturais necessários e apresentar sugestões de aprimoramento. Após esses ajustes preliminares, as introduções são entregues ao professor para correção individual.

As aulas dez e onze se ocupam do desenvolvimento do corpo do texto e as aulas doze e treze da conclusão, todas seguindo a mesma dinâmica utilizada para o trabalho com a introdução: exposição do conteúdo, análise de textos prontos, produção do texto pelos alunos e uma aula de revisão em pares logo em seguida. Posteriormente, correção do texto após discussões e entrega ao professor para correção individual.

Na aula quatorze, após a conclusão da escrita do primeiro texto acadêmico completo e estruturado pelos alunos, iniciamos o processo de escrita do segundo texto do curso, que funcionará como uma das avaliações. Nessa aula de preparação para a prova, os alunos serão incentivados a trabalharem em duplas, definindo o tema do seu segundo texto, a tese, o esboço e organizando as suas ideias de forma crítica para a escrita que acontecerá em sala na aula de número quinze.

Por fim, na aula quinze, os alunos produzem um texto acadêmico em aula, utilizando o esboço previamente preparado e levando em conta todo o conteúdo abordado ao longo da disciplina. Assim como na parte voltada para a oralidade, o encontro de número dezesseis é apenas para a entrega das avaliações e resultados. Como avaliação nessa parte da disciplina, temos a escrita de um *summary* ou *abstract*, a avaliação das etapas de escrita do primeiro texto e a prova aplicada na aula quinze. Embora não seja o objetivo do presente capítulo discutir sobre a escrita processual, metodologia adotada por nós para as aulas com foco na escrita, os benefícios propiciados por essa prática aos alunos de Relações Internacionais são visíveis. As aulas de revisão em pares são altamente profícuas e com grande engajamento dos alunos.

Considerações finais

O presente artigo buscou relatar uma experiência de trabalho com a disciplina Língua Inglesa Instrumental para Relações Internacionais I, em uma universidade pública, na cidade do Rio de Janeiro, desenvolvida a partir das premissas LinFE. Após um extenso processo de Análise de Necessidades, cujas etapas foram relatadas neste capítulo, percebeu-se a necessidade de alteração da ementa da disciplina que, como vimos, acabou ocasionando a criação de uma nova disciplina por conta dos procedimentos internos da instituição. Conforme demonstrado e argumentado,

a primeira ementa proposta para a disciplina quando da criação do curso previa apenas o trabalho com a leitura no contexto de Relações Internacionais. Porém, por conta das demandas do curso de Relações Internacionais assim como das possíveis demandas posteriores que serão apresentadas ao internacionalista após a sua formação, o trabalho com as quatro habilidades básicas de comunicação mostrou-se imprescindível. Além disso, partindo dos quatro pilares de LinFE: necessidades, lacunas, desejos e contextos sociais, o trabalho a partir de um posicionamento crítico-reflexivo, que estimulasse um aprendizado mais contextualizado e significativo para os alunos, ampliando suas possibilidades de ser e agir no mundo contemporâneo também mostrou-se essencial.

Assim, além da leitura, problematização e discussão em aula de textos em inglês, pertinentes ao contexto de Relações Internacionais, a disciplina também possibilitou práticas orais crítico-reflexivas, como a participação em um debate estruturado, o desenvolvimento de estratégias e técnicas para apresentações orais e o engajamento em debates e diálogos sobre temas variados. Ademais, a disciplina também ofereceu possibilidades de prática escrita, trabalhando questões fundamentais ao desenvolvimento de textos acadêmicos na área em questão.

Por último, mas não menos importante, embora o trabalho aqui abordado esteja voltado para a língua inglesa, partindo das premissas LinFE, é certo que a experiência aqui detalhada pode ser de grande valia para outros profissionais que trabalhem com diferentes línguas adicionais no contexto de Relações Internacionais. Sabemos que o internacionalista, em suas muitas possíveis carreiras, geralmente precisará do conhecimento não só de sua primeira língua e da língua inglesa, mas, muitas vezes, precisará ainda do conhecimento de outras línguas adicionais para que se torne competitivo no mercado. Por essa razão, os cursos de

Relações Internacionais costumam oferecer algumas opções de disciplinas de línguas adicionais. Porém, considerando que os cursos de Letras apresentam uma grande lacuna no que diz respeito à formação inicial de professores para a atuação em contextos LinFE, trabalhos como este se mostram como uma contribuição ainda mais relevante para as áreas de Letras e de Relações Internacionais, servindo de inspiração e passo inicial para que outros professores LinFE no contexto de Relações Internacionais, sejam eles de inglês ou de outras línguas, possam pensar os seus cursos e o seu processo de Análise de Necessidades a partir de uma experiência de prática real e aplicada.

Referências

- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: A learning-centred approach**. Cambridge University Press: Cambridge, 1987.
- JULIÃO, T. S. A graduação em Relações Internacionais no Brasil. **Revista Monções**, vol. 1, n. 1, UFGD, Jul/Dez 2012.
- LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.
- RAMOS, R. de C. G. De instrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. da (Org.). **Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-42.
- ROBINSON, P. **ESP Today: a practitioner's guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.
- SILVA JÚNIOR, A. F. da (Org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- VALENTE, M. I. Ensino de Inglês na Abordagem LinFE. *In*: RIBEIRO, F. **Práticas de Ensino de Inglês**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-38.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210>. Acesso em: 24 jul. 2022.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. **Línguas para Fins Específicos**: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

VILAÇA, M. L. C. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e Ramos. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da (Org.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 57-70.

VOGT, C. Língua e relações internacionais. **Com Ciência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Dossiê 246. Set 2023. Disponível em: <https://www.comciencia.br/lingua-e-relacoes-internacionais/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

O PAPEL INTERPESSOAL DE ADJUNTOS EM
ARTIGOS DE AVIAÇÃO: UM ESTUDO DESCRITIVO
DE *LIKELY*, *SIGNIFICANTLY*, *ADEQUATELY* E
STRATEGICALLY

Fernanda Beatriz Caricari de Morais
(PUC-SP / AFA)

Este capítulo constitui um recorte de um projeto de pesquisa docente mais amplo, intitulado: *Análise de artigos acadêmicos de Aviação escritos em língua inglesa com o suporte teórico-metodológico da linguística sistêmico-funcional: descrição linguística subsidiando a elaboração de materiais didáticos* (Morais, 2025). O objetivo principal desse projeto é analisar as características linguísticas de artigos acadêmicos da área, buscando, a partir de uma descrição aprofundada, subsidiar a elaboração de materiais didáticos. Dessa forma, a pesquisa visa a contribuir para o aprimoramento do ensino de Língua Inglesa (LI) no Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV) da Academia da Força Aérea (AFA).

Essa iniciativa de pesquisa se alinha estrategicamente com a linha de pesquisa “Poder Militar”, especificamente no núcleo “Estudos linguísticos no contexto militar” dessa instituição. Essa articulação institucional confere relevância prática aos achados linguísticos, direcionando sua aplicabilidade ao ambiente de formação militar. Adicionalmente, o projeto articula-se com uma rede de pesquisa mais ampla, o Projeto SAL (*Sistêmica, Ambientes e Linguagens*), que congrega pesquisadores de diversas universi-

dades brasileiras e internacionais. Essa colaboração corrobora a abordagem sistêmica da linguagem, focando na descrição linguística, no ensino e aprendizagem de línguas e no desenvolvimento de recursos didáticos, o que fortalece a base teórica e a validade dos resultados apresentados.

A presente pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada, área interdisciplinar que investiga o funcionamento da linguagem em contextos sociais e profissionais reais. O foco deste trabalho é a análise da linguagem acadêmica no domínio da Aviação, um ambiente especializado e globalizado. O estudo reconhece a crescente relevância do inglês como Língua Franca (*English as a Lingua Franca - EFL*) nesse cenário, onde atua como principal meio de comunicação entre pesquisadores de diferentes nacionalidades.

Conforme Widdowson (2014), o *ELF* não se trata de uma variedade fixa ou padrão, mas de um processo dinâmico de comunicação em que os falantes adaptam a língua para alcançar a inteligibilidade mútua, priorizando a eficácia pragmática sobre a correção gramatical baseada em normas nativas. Essa perspectiva contrasta com a visão tradicional que considera o falante nativo como o único modelo de proficiência.

A relevância do *ILF* é corroborada pela análise de Crystal (2003), que aponta a Língua Inglesa como a primeira língua verdadeiramente global, com uma vasta maioria de seus usuários sendo falantes não nativos. Para Crystal, o poder do inglês como língua global não reside em suas características intrínsecas, mas em fatores socioeconômicos e culturais que impulsionaram sua disseminação. O *ILF* é a materialização dessa realidade linguística, onde a comunicação bem-sucedida é moldada pelo contexto e pelas necessidades dos participantes, e não pela aderência a um conjunto de regras monolíticas.

Dessa forma, compreender como uma comunidade linguística usa da linguagem para atingir propósitos comunicativos científicos é de suma importância. Para analisar essa linguagem, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando a Linguística de *Corpus* (LC) com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A primeira oferece uma base empírica para identificar padrões linguísticos recorrentes em um vasto volume de dados textuais. Complementarmente, a LSF proporciona um arcabouço teórico para investigar como as escolhas léxico-gramaticais são utilizadas para realizar propósitos comunicativos. A análise se fundamenta especificamente na compreensão das metafunções da linguagem, que organizam os significados em ideacionais, interpessoais e textuais.

O estudo descrito neste capítulo se concentra na análise da metafunção interpessoal da LSF, que se dedica ao estudo da negociação de significados e da avaliação em textos. O objetivo é analisar, com base em um *corpus* de textos acadêmicos da Aviação, o uso de quatro adjuntos específicos: os adjuntos de comentário “likely” e “significantly”, e os adjuntos circunstanciais de modo “adequately” e “strategically”.

A análise busca identificar como esses elementos linguísticos são empregados para expressar atitudes, modular a validade das afirmações e estabelecer relações avaliativas. Espera-se que a investigação contribua para a compreensão de como a linguagem é utilizada para construir credibilidade e persuasão no discurso científico da Aviação.

A estrutura deste capítulo se desenvolve em seções principais. A primeira aborda o referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional. A próxima seção descreve o percurso de análise dos adjuntos mais recorrentes, seguida da análise e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais do estudo.

A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria desenvolvida por Michael Halliday, concebe a linguagem como uma rede de escolhas moldada por relações sociais e propósitos comunicativos. Diferentemente de abordagens que priorizam a forma gramatical, a LSF foca no significado, analisando o texto como uma unidade semanticamente e socialmente contextualizada (Halliday; Matthiessen, 2014).

Essa perspectiva teórica propõe que a linguagem realiza três funções simultâneas, as metafunções: a metafunção ideacional, que representa a experiência; a metafunção interpessoal, que estabelece e negocia as relações sociais; e a metafunção textual, que organiza a mensagem de forma coesa. Essas metafunções se manifestam de acordo com o contexto de situação, definido por variáveis como o campo (o assunto discutido), as relações (quem está interagindo) e o modo (o formato da comunicação). A LSF se mostra particularmente relevante na Linguística Aplicada por sua capacidade de analisar os fenômenos da comunicação para além da descrição formal, oferecendo subsídios para compreender a qualidade dos textos e as percepções que se originam nas relações interativas (Gouveia, 2009).

A Metafunção Interpessoal: Avaliação e Relações Sociais

O presente capítulo se concentra na metafunção interpessoal, que é central para o estudo das relações sociais construídas por meio da linguagem. Nessa perspectiva, os autores de artigos científicos não se limitam a transmitir informações; eles também expressam suas atitudes, negociam a validade de suas afirmações e estabelecem seus papéis na comunidade de pesquisa.

Essa metafunção se manifesta por meio de sistemas gramaticais como o Modo e a Modalidade. O sistema de Modo define

os papéis interacionais (como o de autor e leitor), enquanto o de Modalidade expressa a atitude do autor em relação à veracidade da proposição, revelando o grau de certeza, obrigação ou permissão de suas afirmações.

Entre os recursos linguísticos que materializam essa metafunção, os adjuntos de comentário são particularmente relevantes, pois revelam a avaliação do autor sobre as evidências descritas (Martin; White, 2005), como é o caso de *likely* e *significantly*. Por meio de um sistema de escolhas, a língua possibilita que os escritores aumentem ou diminuam a força de suas proposições (Romero; Joseph, 2014), construindo, assim, os papéis e as relações entre os interlocutores.

Embora o foco principal seja a metafunção interpessoal, é crucial notar que outros recursos léxico-gramaticais também podem carregar uma dimensão avaliativa. É o caso dos adjuntos circunstanciais de modo, que, apesar de pertencerem ao sistema de transitividade da metafunção ideacional, descrevem a maneira como um processo ocorre. No contexto de artigos acadêmicos, a escolha desses adjuntos — como *adequately* e *strategically* — não apenas informa sobre a forma como uma ação foi realizada, mas também pode implicar um julgamento sobre sua qualidade, eficiência ou intenção. Dessa forma, tais adjuntos contribuem indiretamente para a construção do posicionamento e da voz do autor.

Em vista desses preceitos teóricos, a próxima seção prossegue com o percurso da análise desses adjuntos, investigando seu papel na modulação dos significados e na expressão de diferentes graus de (in)certeza em artigos científicos da Aviação.

Percurso de análise dos adjuntos mais utilizados no *corpus* de Aviação

A análise dos dados textuais foi conduzida com o auxílio da ferramenta computacional *WordSmith Tools* (Scott, 2018), um

software essencial para a investigação em linguística de *corpus*. Sua capacidade de processar grandes volumes de texto e identificar padrões linguísticos complexos o torna um recurso robusto para o estudo empírico das escolhas léxico-gramaticais em gêneros textuais específicos.

Inicialmente, a função *WordList* foi utilizada para gerar uma lista de frequência de todas as palavras e termos presentes no *corpus* de artigos acadêmicos de Aviação. Esse procedimento permitiu identificar os adjuntos mais recorrentes, confirmando a pertinência dos termos *likely*, *significantly*, *adequately* e *strategically* para a presente pesquisa.

Em seguida, a função *Concord* do *WordSmith Tools* foi empregada para analisar o contexto de ocorrência de cada um desses adjuntos. Para os adjuntos de comentário *likely* e *significantly*, a análise de concordância possibilitou observar como eles são utilizados para expressar a atitude do autor, negociar a validade de suas afirmações e modular o grau de certeza das proposições. Enquanto para os adjuntos circunstanciais de modo *adequately* e *strategically*, a análise de coocorrência revelou as ações (processos) às quais eles se associam, além de demonstrar como esses termos, ao descreverem a forma de um processo, podem carregar uma dimensão avaliativa sobre a qualidade, a eficiência ou a intenção de uma ação.

Dessa forma, a utilização do *WordSmith Tools* permitiu uma análise sistemática e empírica dos padrões de uso desses adjuntos, fornecendo *insights* valiosos sobre as estratégias linguísticas empregadas para a construção da persuasão, da credibilidade e do posicionamento no discurso científico da Aviação.

Análise e discussão dos resultados

O padrão de uso do adjunto “*likely*” revelou que 50% de suas ocorrências são seguidas pela preposição “to”. Esse recurso léxico-gramatical é empregado para expressar avaliação sobre a

probabilidade de proposições, com destaque para a sua função em comparar ou contrastar resultados nas seções de discussão de dados e conclusões. A seguir, são apresentados exemplos do *corpus* que ilustram esse uso:

1. Moreover, the results revealed that military pilots were more likely to agree ($M = 2.69$, $SD = 1.09$) with this statement than civilian pilots ($M = 2.38$, $SD = 1.15$) conditions; $t(373) = 2.68$, $p = 0.008$. This was again in parallel with the higher PD scores of military pilots compared to civilian pilots (Table 10). (JAAERv.27.n.2)

2. The independent sample t-test results revealed that Turkish pilots were more likely to agree ($M = 2.7$, $SD = 1.15$) with this statement than foreign pilots ($M = 1.8$, $SD = 0.76$) conditions; $t(208) = 7.73$, $p = 0.000$ (Table 9). This was highly parallel with the higher PD values of Turkish pilots compared to foreign pilots. (JAAERv.29.n.2)

3. Indeed, the Canadians were the most likely to report the presence of flexible hours and measures helping with work-life balance. However, it was in Germany that burnout levels were the lowest. (JAAERv.30.n.1.4)

4. Other findings such as that pilots with lower certification are more likely to be involved in these types of accidents indicates that improvements in weather education and SBT could be beneficial to neophyte pilots. (JAAERv.24.n.1)

A construção “*likely to*” é empregada para expressar a probabilidade de uma proposição, atuando como um importante recurso de modalidade epistêmica no discurso acadêmico. No

corpus analisado, seu uso concentra-se na avaliação dos resultados de pesquisa, frequentemente em associação com verbos de aceitação (*agree*) ou relato (*report*). Essa construção é mobilizada para comparar ou contrastar a probabilidade de diferentes grupos confirmarem uma afirmação, com os achados sendo reforçados por dados estatísticos que evidenciam as diferenças observadas.

O caso do superlativo “*most likely*” (na ocorrência 3) é particularmente relevante, pois sinaliza o mais alto grau de probabilidade. Nesse contexto, a construção destaca que os canadenses tinham a maior chance de relatar a presença de horários flexíveis e medidas que promovem o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, em comparação com os demais grupos.

A ocorrência de “*more likely*” no exemplo (4) ilustra o uso desse adjunto para indicar uma possível relação, sem, no entanto, afirmar uma causalidade explícita. O recurso linguístico implica uma maior probabilidade de envolvimento em acidentes para pilotos com certificação mais baixa, mas evita a afirmação definitiva de que a certificação é a causa direta. Essa estratégia reflete uma característica essencial do discurso científico: a apresentação de achados como prováveis, e não como absolutos.

De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, a modalidade refere-se à atitude do escritor em relação à aceitabilidade (probabilidade), necessidade ou desejo de uma proposição. Nesse contexto, “*likely*” é um recurso de modalidade epistêmica, pois transmite um alto grau de probabilidade e expectativa, sem expressar certeza absoluta. Essa escolha contribui para que o autor alinhe sua afirmação a uma qualificação cautelosa, refletindo o seu estado de conhecimento ou crença sobre o assunto.

Essa qualificação, conhecida como *hedging*, é comum na escrita acadêmica, como demonstrado pela alta frequência do termo no *corpus* de estudo. O *hedging* permite que o autor evite afirmações excessivamente definitivas, apresentando os resultados como mais

prováveis do que certos. Essa abordagem é um elemento essencial do discurso acadêmico, onde as conclusões devem considerar possíveis exceções ou a variabilidade inerente aos dados, além da possibilidade de novos estudos com achados distintos.

Nesse sentido, “*likely*” introduz um nível de cautela apropriado sem enfraquecer a força do argumento. Seu uso pode até mesmo enganar o leitor, pois o autor reconhece a complexidade dos resultados, convidando o leitor a uma interpretação mais colaborativa. Em contrapartida, “*unlikely*”, que também aparece com frequência no *corpus* de Aviação, atuando como um adjetivo modal que expressa baixa probabilidade, funcionando para reduzir as expectativas ou avaliar os resultados negativamente.

5. Consideration of these two factors will demonstrate that the use of UAVs in terrorist attacks can no longer be dis-missed as highly unlikely. (ASPJ, v. 2012, n.1)

6. It has been mathematically proven that inconsistency reduces overall performance (Trafimow & Rice, 2008), as long as the person is performing at a rate that is better than random. There are cases where a person might perform at worse than random, but these cases are highly unlikely given the nature of the FAA exam. (Jaaer, v. 24, n.2)

7. The rules of engagement make it extremely unlikely that a fighter will be able to engage a hostile target around the perimeter of an operating base even when tasked to de-fend it. (ASPJ, v. 2012, n.2)

O adjunto “*unlikely*” é um recurso linguístico empregado para avaliar a baixa probabilidade de uma proposição, atuando na modulação das expectativas do leitor em relação aos resultados. Em sua forma mais simples, ele já sinaliza uma probabilidade remota.

O uso de “*unlikely*” é particularmente eficaz em contextos que desafiam a expectativa. No exemplo 5, ele é utilizado para argumentar que a possibilidade de fatores como o uso de VANTs em ataques terroristas não pode mais ser ignorada, rejeitando-a como algo “altamente improvável”. Em outra ocorrência, o termo funciona como um qualificador, sugerindo uma probabilidade muito baixa de um indivíduo ter um desempenho inferior ao do acaso, uma conclusão limitada pela própria natureza do exame ou do sistema de avaliação.

A avaliação da baixa probabilidade é intensificada por outros advérbios. A construção “*extremely unlikely*” é empregada para reforçar o grau de verossimilhança de uma afirmação. Nesse caso (exemplo 7), o adjetivo modal “*unlikely*” define a baixa probabilidade, enquanto o advérbio “*extremely*” a intensifica, deixando claro que o evento é quase impossível no contexto descrito, como o das regras de engajamento.

O uso desses advérbios de grau revela uma estratégia discursiva essencial: a capacidade de ajustar a força de uma afirmação, permitindo que o autor expresse uma probabilidade que vai de baixa a quase nula. Isso é crucial na escrita acadêmica, onde a precisão e a cautela são valorizadas.

“*Significantly*” é outro recurso crucial da metafunção interpessoal, utilizado para intensificar a avaliação do autor em relação aos resultados obtidos. Sua função é atribuir maior relevância e validar a magnitude dos dados da pesquisa, reforçando a importância dos achados no discurso acadêmico. As ocorrências a seguir ilustram como esse advérbio é empregado para expressar essa atitude:

8. The latter group showed significantly higher visual laxness or entropy (both transition and stationery) and means of eye fixation durations on the areas of interest (AOIs) when compared to the former. (Jaaer, v. 31, n.2)

9. The mean score of the FO pairs was significantly higher than the mean score of the FE pairs, $p < .001$, 95 CI [.55, 1.67]; also the CAP pairs scored significantly higher than the FE pairs, $p = .006$, 95 CI [.17, 1.28]; however, no significant difference was found between the scoring of the FO and CAP pairs. (Jaaer, v. 25, n.2)

10. A saddle seat is significantly different from current airline seats, designed with minimal amenities, including a hook to hang a jacket or bag and a shelf for another car carry-on. (Jaaer, v. 21, n.3)

11. National Transportation Statistics (1998) show a significantly lower fatality rate for commercial aircraft operations, and it is reasonable to suggest that the CAIR(SUP) rate is lower than that of general aviation. (Jaaer, v. 10, n.1)

O adjunto de comentário “*significantly*” é comumente empregado para qualificar adjetivos que caracterizam os resultados, especialmente em contextos de comparação quantitativa. Seu uso, como em “*significantly higher*” (8) e “*significantly lower*” (9), confere à afirmação um senso de objetividade e autoridade, sugerindo que a conclusão é baseada em evidências sólidas, como dados estatísticos.

Na ocorrência 8, a construção “*when compared to the former*” posiciona implicitamente o autor, incentivando o alinhamento do leitor com a comparação proposta e reforçando a credibilidade da pesquisa. Da mesma forma, a referência a dados estatísticos em 9 aumenta a confiabilidade do achado. Na ocorrência 11, a avaliação é feita por meio da comparação de dados de uma instituição respeitada na área, o que não só aumenta a credibilidade do argumento do autor, mas também o posiciona como conhecedor do tema, oferecendo ao leitor uma perspectiva sólida sobre a taxa de mortalidade na Aviação comercial.

A análise de “*adequately*”, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), revela seu funcionamento como um adjunto circunstancial de modo, indicando o grau de suficiência ou conformidade com um padrão estabelecido. No *corpus* de estudo, observa-se que esse advérbio frequentemente se posiciona no meio ou no fim das frases, sugerindo que a avaliação da suficiência ou conformidade é frequentemente finalizada ou complementada após a apresentação da ideia principal. A coocorrência de “*not*” precedendo “*adequately*” (10 vezes à esquerda e 0 vezes à direita) aponta uma marcada tendência à negação, sinalizando insuficiência ou falha na perspectiva do falante. A presença de “*and*” (11 vezes à direita e 2 vezes à esquerda) frequentemente indica uma continuidade na avaliação, onde a suficiência de um elemento se interliga a outros aspectos ou condições.

Ao observar as ocorrências de “*adequately*” no *corpus* de estudo, notou-se que um dos padrões recorrentes é o uso desse adjunto de comentário seguido de um verbo, sendo utilizado em contextos para avaliar pontos discutidos na análise e discussão dos resultados. São eles:

12. However, these conditions alone do not adequately explain the seemingly intractable number of HEMS accidents. This research evaluated 44 HEMS accidents using the HFACS framework to try and better understand these accidents. (Jaaer, v.28.n.3)

13. In the board's judgment, management did not adequately consider the requirements of its contract with the union regarding the application of just cause, that is, management failed to consider all the circumstances of the case. (Jaaer, v.16.n.2)

14. The authors assert that the questions that were developed adequately explored the premise of the constructs, however, future researchers may wish to increase

the number of questions on the survey instrument.
(Jaaer, v.11.n.1)

Nas duas primeiras ocorrências, “*adequately*” opera em construções negativas, expressando um julgamento crítico dos pesquisadores. Em 12, as condições mencionadas são consideradas insuficientes para fornecer uma explicação completa ou satisfatória para o número de acidentes. Interpessoalmente, o adjunto revela a avaliação de que a explicação existente não atende ao padrão necessário de completude ou clareza exigido pela complexidade do fenômeno, sinalizando uma lacuna na interpretação.

Na ocorrência 13, a análise indica que a gerência falhou em considerar os requisitos do contrato de uma maneira que fosse suficientemente completa. O adjunto circunstancial de modo enfatiza a insuficiência na ação de “*consider*”. A explicação subsequente (“*that is, management failed to consider all the circumstances of the case*”) reforça a interpretação de “*adequately*” como sinônimo de “*totalmente*” ou “*em sua totalidade*”, indicando uma falha na conformidade com as obrigações contratuais devido a uma consideração incompleta ou insuficiente.

Na ocorrência seguinte, “*adequately*” é empregado em um contexto positivo para afirmar que as perguntas desenvolvidas foram suficientes para explorar a premissa dos constructos. Ele funciona como um avaliador de suficiência, expressando a atitude de que a exploração atingiu um nível aceitável ou necessário. Contudo, a ressalva (“*however, future researchers may wish to increase the number of questions*”) introduz um contraste, sugerindo que “*adequately*” aqui representa uma suficiência mínima aceitável ou funcional, mas não necessariamente exaustiva. Interpessoalmente, o autor expressa uma avaliação de que o trabalho foi competente, mas também aponta para possíveis aprimoramentos futuros.

Em continuidade à análise do adjunto circunstancial de modo “*adequately*”, as ocorrências subsequentes no *corpus* reiteram sua função avaliativa, embora com uma predominância de contextos que assinalam a insuficiência de uma ação ou condição, tal como verificado em parte dos exemplos anteriores. Essa constância no padrão de expressar uma avaliação sobre o grau de suficiência é um traço marcante, como se observa nas ocorrências seguintes:

15. To summarize, the PICs decision to allow the SIC to act as PF placed both pilots in roles they did not routinely perform and for which neither prepared adequately. (Jaaer, v.31.n.2).

16. In research for that project, it was found that a dearth of information was available to adequately describe some of the elements to be considered in making a blanket pricing imangement. (Jaaer, v.16.n.1).

17. Unlike military pilots, civilian pilots have fewer opportunities to receive proper physiology training to adequately prepare them for the challenges of the high altitude environment. (Jaaer, v.20.n.1).

Na ocorrência 15, “*adequately*” é usado em uma construção negativa (“*neither prepared adequately*”), indicando uma insuficiência na preparação dos pilotos. O adjunto circunstancial de modo, neste caso, revela a avaliação de que a preparação realizada não atingiu o nível necessário ou esperado para as funções que seriam desempenhadas. Interpessoalmente, expressa um julgamento de falha ou deficiência na ação de se preparar, ressaltando uma lacuna que contribuiu para a situação descrita.

Em 16, ele é utilizado para qualificar a capacidade de “*describe*” (“*available to adequately describe*”). A frase sugere que a escassez de informações (“*a dearth of information*”) implicou que

não havia dados suficientes para uma descrição completa ou satisfatória dos elementos. O adjunto circunstancial de modo atua aqui para sublinhar a insuficiência dos recursos informacionais disponíveis para cumprir a tarefa de descrição de forma apropriada. A avaliação interpessoal que se depreende é a de que a base de conhecimento era deficiente para uma compreensão abrangente do tema em questão.

No último temos o uso para qualificar a preparação (*“to adequately prepare them”*). O contexto aponta que a menor quantidade de oportunidades de treinamento em fisiologia para pilotos civis resulta em uma preparação insuficiente para os desafios da alta altitude. O adjunto circunstancial de modo destaca a ausência do grau necessário de preparação, que seria alcançado com um treinamento adequado. Interpessoalmente, a construção aponta uma deficiência no preparo dos pilotos civis em comparação com os militares, sublinhando a necessidade de melhores oportunidades de treinamento para que possam enfrentar os desafios de forma satisfatória.

A análise de *“strategically”* revela a forma como uma ação é performada, sendo um adjunto circunstancial de modo que posiciona a informação dentro de um quadro de planejamento, importância ou relevância. Com 35 ocorrências no *corpus*, *“strategically”* é frequentemente encontrado no início e meio das frases (24 ocorrências em 21 textos), sugerindo que a perspectiva estratégica é estabelecida precocemente na enunciação ou integrada ao desenvolvimento da ideia principal. Sua alta frequência de coocorrência com *“and”* (6 vezes à esquerda, 9 à direita) indica que o uso estratégico de um elemento frequentemente se conecta a outros aspectos ou ações, formando cadeias de eventos ou implicações. A presença de *“The”*, *“In”* e *“To”* antes de *“strategically”* aponta que o advérbio frequentemente contextualiza um local, uma ação ou um propósito dentro de uma estrutura estratégica mais ampla.

As ocorrências de “*strategically*” no *corpus* demonstram diferentes nuances de avaliação interpessoal. A primeira delas indica importância ou Relevância Estratégica, em que o AC atua para realçar a relevância de um elemento sob uma ótica de planejamento ou impacto de longo prazo, avaliando sua importância dentro de um cenário maior.

18. “*The primary characteristic of space systems in Oberg’s theory is their ability to view the world from orbit. This characteristic enables the most strategically relevant aspect of these space assets that is their Townsend ability to transfer and gather information.*» (AASPJ, 2012.n.77)

Neste exemplo, “*strategically*” modifica “*relevant*”, sublinhando que a relevância dos ativos espaciais é avaliada a partir de uma perspectiva estratégica. Interpessoalmente, atribui-se muita importância a essa característica, posicionando-a como crucial para os objetivos de uma estratégia maior (transferência e coleta de informações). Este uso ressoa com a avaliação da importância ou aplicabilidade de certas ações dentro de um plano maior, tal como observado em outras ocorrências gerais no *corpus* (“*tactical USAF dominance is strategically relevant*”).

Também foi encontrado em contextos para descrever ações ou decisões estratégicas (Maneira ou Propósito), qualificando o modo como uma ação é realizada ou um objetivo é perseguido, indicando que a ação é fruto de um planejamento cuidadoso e visa a um resultado de alto nível.

19. «*Integrating UAS in disaster management will require individuals and teams to learn a new set of skills. Therefore, UAS roles must be first strategically selected based on the demands of the situation and integrated into the overall disaster management MTS.*» (Jaaer, v.29.n.3)

20. «US political leaders probably will need offensive force options at a tactical and perhaps even operational (campaign) level of planning. However, we must funnel all such offensive combats towards strategically defensive political goals...» (AASPJ, n.102)

21. «In KCW, the victor will strategically target and successfully affect the opponents truth filters, which the latter uses to validate beliefs and knowledge that guide his decisions.» (AASPJ, n.45)

Na ocorrência 19, “*strategically selected*” denota que a seleção das funções dos UAS é resultado de uma escolha deliberada e fundamentada em um plano estratégico para a gestão de desastres. Interpessoalmente, avalia-se a necessidade de uma abordagem metódica e com visão de futuro. No seguinte, “*strategically defensive political goals*” indica que os objetivos defensivos são concebidos e perseguidos de uma maneira que se alinha com uma estratégia política mais ampla, enfatizando o propósito estratégico subjacente às ações táticas. Por fim, “*strategically target*” (na ocorrência 21) sugere que a ação de mirar nos filtros de verdade do oponente é executada com um propósito calculado e como parte de uma estratégia maior para influenciar decisões. Em todos esses casos, “*strategically*” qualifica a ação ou o objetivo, imprimindo a eles o caráter de um ato pensado e planejado dentro de um quadro estratégico, o que se alinha à observação de que o advérbio frequentemente contextualiza uma ação ou propósito dentro de uma estrutura estratégica mais ampla.

Também é utilizado para oferecer um comentário sobre uma proposição, funciona gramaticalmente como um adjunto circunstancial de modo que modula a proposição inteira, estabelecendo um enquadramento estratégico para a declaração ou avaliando um aspecto de controle de alto nível.

22. *“He also argues that the filtering effect makes it difficult for leaders to control operations strategically because condensed and summarized information does not build adequate situational awareness for educated decision making.” (AASPI, n.55)*

23. *«Strategically, Finland must be able to build up and employ joint forces rapidly against single tasks—even if those forces are normally organized at the tactical level or are other-wise organic to the service.» (AASPI, n.76)*

No primeiro exemplo, “*control operations strategically*” indica a dificuldade de gerenciar as operações de uma maneira que seja alinhada aos objetivos estratégicos, implicando que a ineficácia do controle impacta o sucesso geral da estratégia. “*Strategically*” aqui avalia a qualidade do controle sob uma perspectiva estratégica. No segundo, com “*Strategically*” posicionado no início da frase, ele atua como um marcador de âmbito, sinalizando que a declaração subsequente (sobre a capacidade da Finlândia de empregar forças conjuntas) deve ser compreendida dentro de um imperativo estratégico mais amplo. Interpessoalmente, utiliza-se o adjunto para contextualizar a importância da capacidade militar da Finlândia sob uma ótica de defesa nacional ou alianças, um uso que reflete a avaliação da natureza do pensamento ou da ação em termos de suas implicações a longo prazo.

No contexto analisado, pode-se afirmar que “*strategically*” demonstra ser um recurso interpessoal poderoso que permite aos autores destacar a intencionalidade, a importância e o alinhamento com objetivos de longo prazo, seja ao qualificar a relevância de elementos, o modo de execução de ações ou ao enquadrar proposições completas dentro de um raciocínio estratégico.

Considerações Finais

As observações do presente estudo reafirmam a importância de uma abordagem teórico-metodológica que integre a Linguística de *Corpus* (LC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para a análise da linguagem acadêmica no campo da Aviação. O objetivo principal foi analisar, com base em um *corpus* de textos acadêmicos, o uso de quatro adjuntos específicos: os de comentário “*likely*” e “*significantly*”, e os circunstanciais de modo “*adequately*” e “*strategically*”.

A análise, realizada com o auxílio do *Wordsmith Tools*, permitiu uma investigação sistemática e empírica do uso desses adjuntos. Os resultados demonstraram que *likely* e *unlikely* funcionam como recursos de modalidade epistêmica, expressando graus de probabilidade e expectativa, e atuando como hedges que conferem cautela sem enfraquecer o argumento. O termo *significantly*, por sua vez, é empregado para intensificar a avaliação dos resultados, atribuindo relevância e validando a magnitude dos dados da pesquisa. Seu uso em comparações quantitativas e em associação com dados estatísticos fortalece a credibilidade do autor e a objetividade das conclusões.

Em relação aos adjuntos circunstanciais de modo, a análise revelou que *adequately* e *strategically* também possuem uma dimensão avaliativa. *Adequately* é utilizado para avaliar a suficiência de uma ação ou condição, sendo frequentemente empregado em contextos de negação para sinalizar lacunas ou insuficiências. Enquanto *strategically* posiciona uma ação ou ideia dentro de um quadro de planejamento ou importância, qualificando a maneira como uma ação é realizada ou enquadrando uma proposição inteira com um propósito calculado.

Em suma, a pesquisa contribui para a compreensão de como as escolhas linguísticas no discurso científico da Aviação são estratégias para construir credibilidade e persuasão. As descobertas

linguísticas, alinhadas ao núcleo “Estudos linguísticos no contexto militar” da Academia da Força Aérea (AFA), visam a subsidiar a elaboração de materiais didáticos que aprimorem o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (*EAP*) no Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV). Dessa forma, o estudo ilumina as dinâmicas da comunicação global e impulsiona uma reformulação das práticas de ensino de inglês para que se alinhem às realidades e necessidades dos milhões de falantes não-nativos que utilizam a língua como a sua ferramenta de conexão com o mundo acadêmico e profissional.

Referências

- CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. Cambridge University Press, 2003.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj, v. 16, n. 2, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar** London: Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar** London: Arnold, 2014.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MORAIS, F.B.C. Asas da linguagem: análise dos adjuntos de comentário na escrita acadêmica de artigos de aviação. **Revista Linguagem em Pauta**, v. 5, n. 1, 2025.
- ROMERO, R.; JOSEPH, M. Appraisal and evaluative stance in discourse. **Linguistics Journal**, v. 8, n. 3, p. 34-56, 2014.
- SCOTT, M. **WordSmith Tools version 8**. Stroud: Lexical Analysis Software, 2018.
- WIDDOWSON, H. G. **Defining Issues in English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

REVISITANDO A ANÁLISE DE NECESSIDADES EM LINFE

Carla Cristina de Souza
(IFRJ)

O ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) tem como foco a busca por entendimentos sobre as necessidades do aprendiz em sua preparação para interagir em contextos determinados, sejam eles acadêmicos, situacionais ou ocupacionais (Valente; Ribeiro, 2023), e por formas de atendê-las da melhor forma possível. A consciência sobre tais necessidades é uma das características-chave da abordagem e é a sua análise que vai guiar as demais escolhas e ações. Logo, desde a elaboração do curso, passando pela seleção de conteúdos, gêneros e estratégias de ensino, até a implementação das atividades em sala de aula e a sua avaliação, é imprescindível que haja um diagnóstico amplo das necessidades (Hutchinson; Waters, 1987).

Por isso, ao procurar oferecer suporte efetivo ao estudante no uso da língua estrangeira, o professor, ou praticante de LinFE, inevitavelmente se engaja em um processo investigativo que envolve múltiplas dimensões relacionadas ao aprendiz. Além de suas necessidades linguísticas para comunicação e interação em contextos específicos, também é importante tentar conhecer o aluno, averiguando, por exemplo, aspectos da rotina da sala de aula, como as estratégias e abordagens pedagógicas mais adequadas para promover uma aprendizagem crítica, significativa e situada,

bem como de ordem mais integral, como os contextos sociais nos quais o estudante está inserido e para os quais se prepara.

Entretanto, apesar da reconhecida importância da Análise de Necessidades e desta ser uma tarefa intrínseca do praticante da abordagem LinFE, observa-se que ainda persistem dúvidas, conceitos mal-entendidos e até mesmo mitos sobre a sua aplicação na prática. Entre essas questões, destacam-se a indefinição sobre o momento de sua realização, bem como sobre quais procedimentos devem ser seguidos para o seu desenvolvimento.

Este capítulo tem como objetivo abordar algumas dessas questões e contribuir com a área de LinFE por meio da reflexão crítica sobre Análise de Necessidades, além da apresentação de experiências práticas que ilustram a aplicação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos. Os exemplos discutidos foram desenvolvidos em um curso de Bacharelado em Ciências Biológicas com Habilitação em Biotecnologia e demonstram como a Análise de Necessidades pode se constituir como um processo contínuo, dinâmico, dialógico, que pode se estender ao longo de todo o curso e ser constantemente revisitado.

LinFE e Análise de Necessidades: breves fundamentos e algumas reflexões

Diante da demanda crescente por formas de comunicação internacional mais rápidas, eficazes e contextualizadas a partir do crescimento exponencial nas áreas científica, tecnológica e econômica após a Segunda Guerra Mundial, surgiu o campo do Inglês para Fins Específicos (IFE), tal como explicado por Hutchinson e Waters (1987). Posteriormente, seu escopo foi explorado, debatido e expandido por autores como Dudley-Evans e St John (1998), Hyland (2007), Ramos (2019) e Valente e Ribeiro (2023). Durante todas as décadas desde seu início, o IFE passou por diferentes fases e tendências, refletindo os avanços tanto nos

estudos linguísticos quanto nas teorias educacionais. No entanto, é importante salientar que essa evolução não ocorreu de forma linear ou uniforme, pois as transformações foram adotadas em tempos e formatos distintos em cada lugar e contexto.

Rossini e Belmonte (2015) apontam que a abordagem surgiu no Brasil na década de 70, se expandiu e foi abraçada por outras línguas, sendo, a partir de 2012, renomeada como Línguas para Fins Específicos (LinFE) para refletir essa ampliação. Essa terminologia foi consolidada na área e é a adotada neste trabalho. Inicialmente, os cursos voltados para fins específicos buscavam atender às necessidades dos aprendizes exclusivamente considerando os aspectos linguístico-discursivos próprios das práticas comunicativas da área-alvo, envolvendo elementos como gramática, léxico e registro, e/ou com foco em uma habilidade específica, como a leitura. Entretanto, a compreensão do que seriam as necessidades e como fazer seu levantamento se modificou muito com o passar dos anos.

Atualmente, a prática de LinFE transcende o estudo de estruturas isoladas ou apenas uma dimensão do uso da língua, passando a englobar outros objetivos que integram aspectos discursivos, socioculturais e pedagógicos, sendo um de seus traços mais distintivos a flexibilidade e a adaptação às necessidades específicas dos contextos e dos sujeitos envolvidos. Isso quer dizer que, por ser uma abordagem de ensino-aprendizagem e não um produto (Hutchinson; Waters, 1987), não há uma metodologia, procedimento ou qualquer outro modelo pré-estabelecido para atuar na área ou que poderá ser aplicado e seguido em qualquer local e circunstância. O que ocorre é o inverso: somente a partir da Análise de Necessidades é possível delinear o curso, definir o que e como ele será implementado, desenvolver, escolher ou adaptar os materiais e procedimentos e avaliar o processo, dentre outras decisões a serem tomadas. À medida que outras realidades e desafios são apresentadas, os

praticantes da abordagem estudam esses novos cenários e vão se adaptando (Ramos; Freire, 2009).

Em seu texto de 2019, Ramos afirma que um curso na área de LinFE deve se fundamentar nas “necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos relacionados às áreas de atuação”, aos quais devem ser acrescentados os conhecimentos de pessoas que atuam nos contextos específicos das culturas nas quais o aluno deseja e/ou precisa se inserir (Ramos, 2019, p. 37). De forma complementar, além de destacarem a razão para aprender como objetivo central do curso, Valente e Ribeiro (2023, p. 52-53) afirmam que cursos dessa natureza possuem três características fundamentais: são inéditos, pois as especificidades do contexto e das pessoas envolvidas são únicas e impossíveis de serem reproduzidas; são flexíveis, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deve se ajustar continuamente aos resultados da Análise de Necessidades; e são universais, já que não há restrições quanto ao público-alvo — qualquer pessoa pode participar.

Diante dessas características, o caráter dinâmico e situado da abordagem LinFE ganha maior prominência, bem como a importância da reflexão crítica sobre o ensino de línguas “pautado nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, em situações-alvo específicas e na observação das características de cada contexto educacional” (Silva, 2022, p. 147). A Análise de Necessidades, portanto, configura-se como ponto de partida fundamental na construção de cursos, aulas e instrumentos de aprendizagem alinhados à realidade dos aprendizes.

Profissionais pouco familiarizados com LinFE podem, equivocadamente, entender a Análise de Necessidades como um procedimento simples ou meramente burocrático. Muitos a reduzem ao preenchimento de formulários e a consideram restrita ao momento de planejamento do curso, antes de seu início, com o objetivo de produzir um documento fixo apontando os conteúdos

linguísticos a serem ensinados, geralmente voltados à atuação profissional futura. Essa visão, contudo, é limitada e ignora a complexidade do processo.

Nesse sentido, é comum que professores iniciando na abordagem tenham dúvidas sobre a Análise de Necessidades. Entre as mais recorrentes estão: Quando ela deve ser realizada? Quem deve participar do processo? Existe um modelo ou método específico a ser seguido? E, afinal, o que fazer com os resultados obtidos? A seção a seguir apresenta possibilidades para abordar essas questões.

Aspectos essenciais a considerar na Análise de Necessidades em LinFE

A Análise de Necessidades ocupa um papel central na abordagem LinFE não apenas como etapa inicial no desenho de um curso, mas como uma prática contínua ao longo do processo pedagógico. Em LinFE, a Análise de Necessidades se caracteriza por sua flexibilidade e adaptabilidade, o que exige do professor uma escuta e um olhar constantemente atentos para perceber possíveis novas demandas, que podem surgir por diferentes motivos, como por mudanças no contexto ou nas percepções dos participantes do curso. Nessas situações, cabe ao praticante de LinFE reconhecer quando é pertinente reiniciar um processo de investigação e refletir sobre como responder a essas demandas de forma significativa.

Portanto, a Análise de Necessidades é uma etapa inicial e recorrente, que atua como uma ferramenta de leitura sensível do contexto, dos sujeitos envolvidos e dos objetivos de ensino. Trata-se, assim, de um processo que pode ser desencadeado a partir de uma ou mais indagações, cujos esclarecimentos podem ser tanto de caráter geral quanto específico, teórico e prático (Hutchinson; Waters, 1987).

Da mesma forma, não há modelos fixos a serem simplesmente replicados, o que permite que esses professores-investigadores utilizem e adaptem diversas formas e instrumentos para a sua pesquisa a partir de múltiplas perspectivas, das particularidades de cada contexto, das expectativas dos participantes, e de outras características de sua prática. Assim, podem ser empregadas tanto estratégias mais informais como, por exemplo, anotações reflexivas em diários de campo, quanto instrumentos mais estruturados, como o preenchimento de formulários, entre outros métodos.

As interpretações das análises de necessidades podem ajudar a orientar o trabalho e a tomada de decisões pedagógicas, como o planejamento de cursos, a seleção ou elaboração de materiais, e a definição de objetivos de ensino. No entanto, esses resultados não devem ser entendidos como respostas definitivas. Eles são subsídios que alimentam o processo de reflexão crítica, que podem desencadear novas investigações. Na verdade, a busca por entendimentos não termina, já que um dos princípios básicos para os que adotam a abordagem é estar atento e investigar seu contexto e suas práticas constantemente, produzindo “novos fazeres” (Ramos, 2009, p. 41).

Esses novos fazeres podem se manifestar tanto em mudanças concretas quanto em transformações mais sutis, como uma alteração na perspectiva dos sujeitos envolvidos e, por consequência, em suas práticas. Os resultados das análises de necessidades também podem gerar modificações de forma imediata, mas, por vezes, elas dependem da aprovação dentro das instituições ou da articulação com outros agentes. Uma das experiências relatadas mais adiante neste trabalho, por exemplo, incluiu a proposta de reformulação de uma ementa, o que precisou ser debatido com coordenações e conselhos institucionais, responsáveis por avaliar e deliberar sobre as sugestões apresentadas.

De qualquer forma, é recomendável que o praticante de LinFE identifique a motivação ou justificativa para iniciar o processo

de Análise de Necessidades, além do(s) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s). Também é importante delinear um planejamento a seguir, fundamentado em arcabouço teórico coerente com os pontos a serem investigados e escolher, ou adaptar, uma metodologia para a geração dos dados que serão posteriormente analisados e debatidos.

É fundamental, ainda, que o processo de Análise de Necessidades, juntamente com as informações geradas, seja acessível e integrado à prática pedagógica, permitindo que professores das áreas específicas, alunos e demais envolvidos participem ativamente e possam, de alguma forma, dialogar com os resultados obtidos. Nesse sentido, cabe ao professor de LinFE não apenas conduzir análises situadas, mas também promover o diálogo com diferentes interlocutores. Mas e os aprendizes — qual é o seu papel nesse processo?

O primeiro passo é a seguir o que Dudley-Evans e St. John (1998, p. 126) defendem: incorporar uma compreensão ampla do sujeito-aprendiz, reconhecendo-o simultaneamente como pessoa, estudante e usuário da língua. Portanto, a pesquisa requer a identificação e compreensão de quem são esses sujeitos, quais são suas expectativas, motivações, percepções, experiências, contextos, interesses e aspirações futuras.

Hutchinson e Waters (1987) já destacavam os desejos, motivações e objetivos dos aprendizes na Análise de Necessidades. Os autores também articulavam elementos objetivos da situação-alvo e percepções subjetivas sobre os aprendizes quando propuseram uma distinção entre necessidades de aprendizagem — aquelas relacionadas aos meios para se alcançar a aprendizagem efetiva — e necessidades situacionais — que dizem respeito às demandas comunicativas reais em contextos específicos de uso da língua.

Mais recentemente, Valente e Ribeiro (2023) expandiram a proposta de três pilares de Hutchinson e Waters (1987) — lacunas,

desejos e necessidades — ao acrescentarem um quarto pilar à Análise de Necessidades: os contextos sociais. Esse novo componente de investigação é essencial na compreensão de como os aprendizes interagem com o mundo e com os outros, e para assegurar que o ensino esteja alinhado a essas práticas sociais concretas (Valente; Ribeiro, 2023, p. 30-31).

Essa ampliação do olhar sobre o aprendiz, agora entendido também em suas dimensões sociais, reforça a importância de sua participação ativa no processo de análise. O envolvimento colaborativo entre praticantes de LinFE, alunos e especialistas das áreas, portanto, torna-se essencial (Hyland, 2007, p. 387). Nessa empreitada, os estudantes são excelentes parceiros no entendimento do curso em progresso e não devem ser considerados apenas como fontes de informação em uma Análise de Necessidades. Como Silva (2018), recomendamos a construção conjunta entre praticantes de LinFE e estudantes como uma possibilidade muito profícua ao invés de se basear em investigações externas ao contexto. Segundo o autor,

os alunos envolvidos num curso dessa natureza têm o direito de se expressar e de ter consciência de sua história de aprendizagem, de suas experiências com a língua inglesa, devem conhecer o contexto sócio-profissional-acadêmico do qual poderão fazer parte uma vez tendo certo domínio da língua, merecem ser conscientizados de seus conhecimentos linguísticos, discursivos, de habilidades e de estratégias, enfim, de todo o processo de aprender e do processo de ensinar em que o professor se insere como agente. (Silva, 2018, p. 8)

À luz disso, os estudantes contribuem de maneira significativa e tendem a se sentir conectados e motivados em seu percurso de aprendizagem. Em vez de se limitarem a responder questionários,

é fundamental que eles sejam conscientizados sobre o processo investigativo em andamento e tenham a oportunidade de se engajar na análise. Essa participação pode assumir diversas formas: desde a contribuição com dados sobre suas trajetórias, motivações e desafios, até a coconstrução de planejamentos, materiais e da avaliação contínua do curso.

Ao envolver os alunos nesse processo, promove-se não apenas a personalização do ensino, mas também o fortalecimento de sua autonomia e consciência crítica sobre o aprender e o usar a língua em contextos específicos. Essas ideias podem se materializar na prática, como veremos nos relatos a seguir, que apresentam experiências de análises de necessidades na disciplina de inglês em um curso de graduação.

Compartilhando experiências de análises de necessidades em um contexto LinFE

Desde meados da década de 1980, as Escolas Técnicas, dentre elas os Institutos Federais, aderiram ao ensino-aprendizado de IFE (Ramos, 2019). Por isso, as disciplinas de inglês dos Institutos foram, em grande parte, concebidas com base em Análises de Necessidades na elaboração inicial ou em algum momento de reestruturação desses cursos. Essas análises resultaram em documentos que orientam as práticas pedagógicas nessas instituições.

Contudo, as necessidades podem mudar com o passar dos anos e as características e demandas de cada nova turma também variam significativamente de semestre para semestre. Essas particularidades nem sempre são plenamente contempladas nos documentos institucionais, como planos de curso e ementas. Um exemplo ilustrativo desse descompasso pôde ser observado no curso de Bacharelado em Ciências Biológicas em um campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Os comentários dos alunos

em semestres seguidos evidenciaram, de forma recorrente, a sua insatisfação com o formato da disciplina de inglês.

Um dos alvos de críticas por parte tanto dos estudantes quanto dos docentes foi a ementa. Do ponto de vista dos primeiros, a ementa não atendia plenamente suas demandas profissionais, acadêmicas e pessoais. Entre os aspectos mais problemáticos para eles estavam o foco exclusivamente na leitura e a falta de referências a gêneros que consideravam essenciais para o seu curso. Já os professores de inglês apontavam que a ementa oferecia poucos subsídios práticos para o planejamento das aulas, com nenhuma orientação sobre temas, conteúdos ou materiais a serem trabalhados.

Diante desse cenário, os docentes de LinFE da instituição têm recorrido a estratégias para conduzir uma Análise de Necessidades contínua, iniciando-a já nos primeiros encontros com cada nova turma. Um exemplo disso é o instrumento apresentado na Figura 1, que foi utilizado em alguns semestres como ponto de partida para conversas com os alunos e como convite à sua integração no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas seguintes.

Figura 1 – Instrumento para a Análise de Necessidades no primeiro contato com a turma

Análise de necessidades

Esta atividade tem como objetivo gerar entendimentos para planejar melhor as nossas aulas de inglês. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, preencha os itens de múltipla escolha e responda as perguntas com o maior detalhamento possível nas folhas em anexo.

Curso: _____ Iniciado em: _____ Previsão de término: _____

Fez o ensino médio ou parte dele no IFRJ? () sim () não

- Qual foi a sua motivação para cursar a disciplina Inglês Instrumental neste momento do seu curso?
- Escreva um pouco sobre sua trajetória em relação ao aprendizado da língua inglesa (ou de outras línguas, se quiser).
Você pode comentar:
 - Se já teve ou não contato com aulas formais (na escola, em cursos, online etc.);
 - Se aprendeu algo de maneira informal (música, jogos, internet, filmes, viagens, conversas, etc.);
 - Se está retomando o inglês agora, ou se nunca teve muito contato com a língua;
 - Como você se sente em relação ao inglês hoje.
- Atualmente, como você se mantém em contato com a língua inglesa (se é que mantém)?
Você pode citar meios formais ou informais, como o uso de redes sociais, vídeos, música, conversas, estudos autônomos, jogos, leitura, entre outros.
- Em que aspectos você espera que as nossas aulas de inglês contribuam com a sua formação acadêmica, profissional e/ou pessoal?
- Por favor, classifique e comente brevemente sobre como você se avalia nas habilidades abaixo. Use a escala:

1 – Muito fraco 2 – Fraco 3 – Mediano 4 – Bom 5 – Muito bom

Leitura: _____	Vocabulário: _____	Compreensão oral (escuta): _____
Escrita: _____		Fala / conversação: _____
Outras áreas? (Quais?) _____		

Por favor, acrescente observações sobre dificuldades ou facilidades que você sente.

- Sobre as aulas de inglês: que tipo de atividades você mais gosta ou gostaria de fazer? (Marque todas as opções que têm a ver com seu jeito de aprender ou com o que você gostaria de vivenciar nas aulas e comente suas escolhas)

() Trabalhar em dupla	() Escrever	() Fazer encenações
() Trabalhar em grupos	() Aprender gramática	() Fazer apresentações orais
() Trabalhar individualmente	() Aprender vocabulário	() Trabalhar a pronúncia
() Ler	() Participar de discussões	() Ouvir material em áudio
() Participar de jogos	() Usar tecnologia / aplicativos	() Outras atividades. Quais?
- Como você se percebe como aprendiz?
Fale um pouco sobre seus gostos, preferências, dificuldades, expectativas e estratégias de aprendizagem — tanto em geral quanto no aprendizado de línguas. Você pode comentar, por exemplo:
 - Que tipo de atividade ou abordagem facilita seu aprendizado;
 - O que costuma ser mais desafiador;
 - O que você costuma usar para aprender (ex: revisão, prática oral, tradução etc.);
 - Como você prefere ser avaliado
 - Se você prefere aprender sozinho, em grupo, com prática, com teoria etc.;
 - Como você se sente quando está aprendendo algo novo.
- Após ler a ementa da disciplina, você mudaria ou acrescentaria algo?
Em sua opinião, há conteúdos, temas, atividades ou materiais que ainda não foram mencionados e que você considera importantes ou gostaria de ver incluídos nas aulas de inglês? Fique à vontade para sugerir, por exemplo:
 - Temas específicos relacionados ao seu curso ou área de interesse;
 - Tipos de atividades (como debates, leitura de textos autênticos, simulações, apresentações etc.);
 - Fontes de pesquisa (vídeos, artigos, sites, livros, podcasts etc.);
 - Outras ideias que você ache relevantes para tornar as aulas mais significativas para você.

Fonte: Elaboração própria.

Com base na atividade de discussão a partir do instrumento na Figura 1, os alunos são incentivados a falar e escrever sobre suas experiências com a língua inglesa, seu contexto de aprendizagem, suas expectativas quanto às aulas de inglês a serem desenvolvi-

das, dentre outros aspectos. O instrumento incluiu perguntas abertas e fechadas que abordam desde a motivação para cursar a disciplina até os procedimentos didáticos que eles preferiam e as suas percepções quanto à avaliação.

Além disso, os alunos são encorajados a contribuir com sugestão de temas, materiais, atividades e estratégias que gostariam de ter nas aulas para que elas possam ser mais bem adaptadas às suas realidades, necessidades percebidas e interesses. O professor pode aproveitar esse momento para deixar claro aos estudantes que eles são parte essencial do curso e convidá-los a se envolver ativamente em suas diferentes etapas, como o planejamento, a escolha de conteúdos, a construção de atividades e a avaliação do processo como um todo. Os dados gerados nos diferentes semestres em que o instrumento foi usado permitiram aos docentes construir um panorama inicial da turma, orientando a seleção de conteúdos, materiais e procedimentos didáticos mais alinhados às demandas específicas de cada grupo.

É importante salientar que, por se tratar de um momento de compartilhamento e coconstrução de conhecimentos, o instrumento é usado apenas como suporte à interação. Para ilustrar a dinamicidade desse processo, tomemos como exemplo uma situação em que os alunos sugeriram fazer uma lista de possíveis temas para o semestre, com diferentes participantes escrevendo contribuições no quadro branco. Nessa ocasião, a visualização coletiva das ideias permitiu o debate sobre as conexões entre tópicos, sua organização no curso, o que era prioridade e o que poderia classificado como extra, caso houvesse, dentre outras sugestões. Ao final do debate, os alunos registraram suas ideias e versões das propostas discutidas em suas folhas para entregar à professora. Em atividades como essa, o docente, também pode anotar o que considera mais relevante e, ao longo da conversa, esclarecer dúvidas, aprofundar interpretações ou discutir as propostas apresentadas com os alunos. Essa interação contribui

para que o planejamento das aulas se torne mais responsivo às necessidades do grupo.

A partir do levantamento constante de necessidades na disciplina, vários questionamentos foram surgindo. Até mesmo o instrumento mostrado na Figura 1 foi gerado a partir da percepção de conversas em semestres anteriores. Por exemplo, os alunos elogiaram o fato de muitas das perguntas serem abertas, mas pediram que opções fossem incluídas no item sobre preferências e interações para aprendizado de línguas (pergunta 6). As discussões anteriores também levaram à adoção do item 5 já que, em vários semestres, diferentes grupos reforçaram a necessidade de abranger outras habilidades e sua insegurança em áreas como vocabulário e escrita, o que apontou a importância de abordar esses tópicos na discussão.

Diante de suas próprias inquietações e motivadas por possíveis inadequações dentro do que estava sendo oferecido e as necessidades percebidas por professores e alunos como as descritas acima, duas professoras responsáveis pela disciplina em 2018 apresentaram um projeto de pesquisa, que foi desenvolvido no ano seguinte. O principal objetivo era ouvir alunos que ainda não haviam se inscrito na disciplina de inglês no Bacharelado em Ciências Biológicas nos anos anteriores, não tendo, portanto, participado de discussões sobre as aulas de LinFE/inglês. O estudo também buscou integrar as perspectivas de discentes e docentes e contou com a participação de uma aluna do curso como mais uma pesquisadora nessa empreitada. Essa iniciativa representa um outro momento de retomada de um processo de Análise de Necessidades e, por isso, compõe os exemplos apresentados neste capítulo. Seguindo uma metodologia qualitativa e quantitativa (Denzin; Lincoln, 2006), a pesquisa se organizou em duas etapas principais, a saber: (1) a análise da ementa e dos materiais didáticos utilizados nos dois últimos anos. Essa etapa incluiu também um levantamento de referências atualizadas sobre

LinFE/inglês em Ciência e Tecnologia, especialmente no campo da Biotecnologia, com o objetivo de identificar gêneros recorrentes, compreender a cultura dessas comunidades discursivas e acompanhar o que estava sendo discutido no momento sobre o ensino de inglês para essas áreas (Parkinson, 2013); (2) a aplicação de um instrumento para a geração de dados: foram utilizados questionários, via Google Forms, enviados a alunos e professores, com aprovação do Comitê de Ética da instituição. Quarenta e nove alunos de diferentes períodos e dezesseis professores de disciplinas do Bacharelado em Ciências Biológicas com habilitação em Biotecnologia participaram da pesquisa.

Referências mais atualizadas, como as investigadas na primeira etapa, ajudaram a planejar a segunda, considerando desafios relatados por alunos e professores em contextos de Ciência e Tecnologia. Além disso, essa tarefa serviu para inserir a aluna do bacharelado no campo de LinFE/inglês, bem como suscitou discussões no grupo de pesquisadores sobre as tendências da área e sobre a fundamentação teórica para a Análise de Necessidades. A inclusão da estudante como colaboradora na pesquisa reforça a perspectiva de que os aprendizes devem ser envolvidos de forma integral, como sujeitos do processo e não apenas seus objetos de pesquisa.

Os questionários on-line foram aplicados para o levantamento de informações sobre o perfil dos estudantes, seus interesses pela área de estudo, modos de aprendizagem, práticas pedagógicas, temas, gêneros discursivos, habilidades consideradas relevantes, conhecimento prévio de inglês e expectativas em relação ao ensino de LinFE/inglês. Aos professores das disciplinas específicas, foram feitas perguntas sobre a situação-alvo de uso da língua, o papel do inglês em suas aulas, e os gêneros e temas com os quais os alunos devem interagir em inglês. Essas questões eram seguidas de um pedido para os participantes explicarem suas respostas e contarem um pouco sobre suas vivências. Algumas perguntas,

como as sobre gêneros discursivos, traziam opções exemplificadas e espaços abertos para comentários, permitindo aos participantes selecionar, complementar e comentar suas respostas. A principal preocupação foi garantir espaço para a expressão de opiniões e para sugestões, consideradas muito valiosas pelas pesquisadoras nesse processo.

Os resultados confirmaram algumas interpretações que já tinham sido observadas em aulas de LinFE/inglês, como, por exemplo, a preocupação exagerada com tópicos gramaticais, reforçada por mitos sobre ensino-aprendizagem de língua. Também foi reiterada a necessidade de se reformular a ementa, rever alguns procedimentos didáticos e ampliar as fontes de pesquisa e atividades envolvendo diferentes semioses. Entretanto, os dados evidenciaram mudanças no contexto com relação aos dados que informaram os documentos vigentes: os perfis dos alunos, incluindo gostos, desejos etc., eram outros, assim como eram diferentes as exigências dos contextos em que estavam inseridos e nos quais deviam operar discursivamente.

Essa transformação se apresenta mais uma vez nas sugestões, refletindo outras demandas, expectativas e formas de se relacionar com o aprendizado da língua inglesa. Foi destacado nas respostas dos alunos, por exemplo, o pedido de revisão na centralidade da habilidade de compreensão de textos. Em diferentes momentos do formulário, vemos sugestões que questionam o foco exclusivo na leitura de trechos de artigos científicos e insistem na inclusão das quatro habilidades, além de atividades para a interação crítica com vários gêneros discursivos e modos de significação.

Os estudantes sugeriram ainda, o aumento na carga horária e aulas envolvendo mais recursos tecnológicos. Por sua vez, os docentes ressaltaram a relevância da língua inglesa para a leitura de textos técnicos e para a aquisição de vocabulário especializado, o que parece, inicialmente, corroborar os dados que informaram a ementa. No entanto, eles também enfatizaram a importância

de integrar atividades voltadas à compreensão e produção oral e escrita, como a elaboração de resumos, a participação em palestras, a produção de pôsteres e a realização de apresentações orais em inglês.

Como resultado da pesquisa, foi elaborada uma lista atualizada de temas sugeridos tanto por alunos quanto por professores que pode orientar o planejamento das aulas e contribuir para uma abordagem mais contextualizada e significativa no ensino de LinFE/inglês. Todos os participantes reforçaram a relevância da língua inglesa não só para o curso de Ciências Biológicas, mas para a área de Ciência e Tecnologia como um todo, sendo indispensável à formação do discente.

Mesmo com a multiplicidade de dados que atenderam às questões previstas no design da pesquisa, uma das principais conquistas foi algo não planejado: a abertura de caminhos para conversa entre professores e alunos. Foi impressionante o engajamento de todos os participantes para repensar suas experiências, seu contexto, a importância da língua inglesa em suas vidas e como contribuir para tornar as aulas de LinFE/inglês mais relevantes, mesmo depois, nos corredores, salas de professores e outros ambientes. Assim, essa pesquisa se tornou um ponto de partida para novas reflexões e para futuros momentos de busca de entendimentos.

Infelizmente, não foi possível desenvolver propostas de reelaboração de documentos no mesmo ano da pesquisa. Ainda assim, os resultados obtidos tiveram impacto positivo na preparação das aulas e na condução da disciplina porque ofereceram aos professores subsídios mais sólidos para fazer escolhas pedagógicas e didáticas. A prática de Análise de Necessidades constante realizada junto aos discentes também foi mantida nos anos seguintes, mesmo sem gerar alterações nos documentos basilares. A diferença foi que os dados da pesquisa puderam ser incluídos nessas discussões com os alunos no início de cada semestre. Esse envolvimento dos alunos também

contribui para que eles se percebam como agentes em sua própria aprendizagem, além de tornar as interações mais ricas a partir do entendimento de que as aulas podem ser coconstruídas.

Somente anos depois, aproveitando o contexto de reestruturação curricular de cursos na escola, que envolveu modificações nas matrizes curriculares e redistribuição das disciplinas, os professores de inglês retomaram às discussões dentro da equipe com o objetivo de reformular a ementa, contemplando as quatro habilidades linguísticas ampliando os gêneros discursivos abordados, articulando melhor o LinFE/inglês e disciplinas específicas do curso e adicionando uma lista de temas pertinentes para apoiar a prática docente.

A nova proposta foi então encaminhada aos coordenadores do curso, dando início ao processo de avaliação, que seguiu trâmites passando por várias instâncias institucionais. Depois da discussão em diferentes conselhos, foi indispensável criar uma disciplina com nova nomenclatura, estruturada a partir das demandas identificadas nas análises, que levaram em conta percepções de docentes e discentes do Bacharelado em Ciências Biológicas, bem como os requisitos institucionais vigentes.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo reafirmam a importância da Análise de Necessidades como um movimento de busca de entendimentos para informar escolhas e decisões dentro das práticas de LinFE e que pode ser retomado em diferentes momentos e por múltiplas razões, bem como utilizar recursos diversos. Não há qualquer rigidez quanto às formas de proceder, permitindo que os praticantes da abordagem aprendam continuamente por meio da pesquisa e façam ajustes sempre que necessário, algo que ocorre de forma natural à medida que novas descobertas são feitas e os contextos se transformam.

Essa perspectiva foi ilustrada com dois exemplos práticos em um contexto de ensino de inglês para fins específicos em uma turma de graduação, o Bacharelado em Ciências Biológicas em um Instituto Federal. O primeiro exemplo, centrado na sala de aula, teve como foco o uso de um instrumento no primeiro contato com as turmas que serviu como ponto de partida para discussões e registros de professores e dos alunos. Esse caso demonstra uma Análise de Necessidades voltada ao planejamento de aulas mais alinhadas às características dos estudantes e que favoreçam a participação ativa deles desde o início. Já o segundo exemplo traz o relato de uma pesquisa mais ampla, que englobou o preenchimento de formulários por professores e alunos, além da análise documental e da revisão teórica, com propósito de repensar a disciplina de inglês em seus fundamentos, como a ementa, procedimentos e seus objetivos. Ambos os casos evidenciam a possibilidade de retomar a Análise de Necessidades ao longo do curso, articulando pesquisa e ação docente, bem como promovendo o envolvimento ativo dos outros participantes para a construção de aulas mais significativas de LinFE.

Portanto, a Análise de Necessidades não deve ser concebida como uma etapa isolada, restrita ao momento inicial da elaboração de cursos, mas sim como um processo contínuo, que pode ser revisitado à luz das transformações sociais e educacionais, das demandas dos sujeitos envolvidos e das diretrizes institucionais. Da mesma forma, apesar de a Análise de Necessidades ser desenvolvida pelo praticante de LinFE, ela pode e deve contar com a participação de todos os envolvidos, sobretudo dos alunos, consolidando-se como uma prática reflexiva, dinâmica e sensível às vozes e às perspectivas dos sujeitos que as constituem.

Referências

- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in English for specific purposes**. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HYLAND, K. English for Specific Purposes: some influences and impacts. *In: CUMMINS, J; DAVISON, C. (Eds.). International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007.
- PARKINSON, J. English for science and technology. *In: PALTRIDGE, B., STARFIELD, S. The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley – Blackwell, 2013.
- RAMOS, R. A história da abordagem instrumental na PUC-SP. *In: CELANI, M.A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. (Orgs.). A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- RAMOS, R.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. *In: TELLES, J. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- RAMOS, R. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. *In: LIMA-LOPES, R.; FISCHER, C.; GAZOTTI-VALLIM, M. (Orgs.). Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- SILVA, L. LinFE em um curso de graduação em turismo: relato de experiência docente. *In: VALENTE, M; RIBEIRO, E. (Org.). Línguas para fins específicos: formação e prática docente*. Londrina, PR: Editora Soriana, 2022.
- SILVA, R. C. Análise de Necessidades em inglês: proposição e reflexões sobre um instrumento de coleta de informações. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i1a4>. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32488>. Acesso em: 17 jun. 2025.

VALENTE, M; RIBEIRO, E. (Orgs.). **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

A DEFINIÇÃO E A COMPREENSÃO DE LÍNGUA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

Michele Schneiders
(UNESPAR)

Jaine Pereira
(UNESPAR)

Esta pesquisa é o resultado de um projeto de iniciação científica desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória, financiado pela Fundação Araucária e que visa a compreender a definição e a compreensão de língua presentes no *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a concepção de língua adotada pelo documento, além de analisar se os campos de atuação do componente curricular estão de acordo com a concepção de língua indicada. Nesse aspecto, podemos dizer que não são recentes as preocupações com a linguagem e seus estudos. Borges Neto (2022) destaca que a linguagem é objeto de reflexão e de estudo há mais de cinco mil anos. Inicialmente, teriam sido motivos religiosos que fizeram com que os hindus se preocupassem com sua língua, o sânscrito. Panini (*apud* Borges Neto, 2022), no século V a.C, foi o responsável pelo estudo dessa língua, principalmente quanto a sua descrição, justamente para manter puros e intactos os textos sagrados do Veda. Em seguida, motivos filosóficos levam Platão (*apud* Borges

Neto, 2022), no Crátilo, a refletir sobre a linguagem, ao se questionar “o que significa falar?”, “o que falar quer dizer?”, sendo este, portanto, um dos primeiros filósofos a trazer questionamentos a respeito da linguagem.

Considerando a complexidade do fenômeno linguístico, o papel da linguagem vai além da comunicação. A partir dela, é possível criar, nomear, transformar, viver em sociedade, porque “assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação” (Petter, 2011, p. 11).

Nesse sentido, a língua passa a ser objeto de estudo oficialmente, somente com as investigações saussurianas, a partir da publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, que torna a Linguística uma ciência autônoma. Mais adiante, Chomsky (1957), ao tratar dos estudos gerativistas, aposta em um estudo da língua baseado na cognição. Ambas as abordagens linguísticas não traziam à tona a função social da língua, nem mesmo destacaram os aspectos históricos e culturais que estão envolvidos na produção linguística. Foi só com o advento dos estudos interacionistas e sociolinguísticos que a língua passa a ser vista a partir do seu uso real. Nesse sentido, as duas primeiras teorias, a saber, estruturalismo e gerativismo, preocuparam-se em focar no estudo imanente da língua, ou seja, dando ênfase apenas à estrutura interna, deixando de lado toda e qualquer relação exterior a ela, como aspectos culturais, sociais e históricos.

A partir do projeto de pesquisa de Iniciação Científica, objetivamos identificar a concepção de língua adotada no *Referencial Curricular do Paraná* (Paraná, 2018), documento que norteia a educação no estado. A língua pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas e estas podem auxiliar na sua compreensão, podendo, inclusive, orientar a prática docente no âmbito do ensino de língua portuguesa, dependendo da concepção de língua adotada.

Dentre as diferentes concepções de língua, destacamos a compreensão de Ferdinand de Saussure, que definiu língua como

estrutura homogênea, Noam Chomsky, que defende a língua como um conjunto de sentenças e William Labov que dá destaque à língua como uma manifestação social e dotada de variação.

Destacamos que entender as concepções de língua contribui fortemente para o ensino de língua portuguesa, pois a partir delas, é possível dar um direcionamento maior e melhor nas aulas, podendo auxiliar no aprimoramento de conceitos que podem ser importantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

As diferentes definições de língua que estão disponíveis fazem com que o professor adote uma estratégia diferente de ensino para cada uma delas. Do ponto de vista de Oliveira e Wilson (2009, p. 236),

ao fazermos opção por uma concepção de língua, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, a um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definidos”.

Assim, justificamos uma pesquisa dessa natureza pelo fato da necessidade da investigação e reflexão a respeito do documento oficial que norteia o ensino para que se verifique qual abordagem está sendo seguida para o estudo da língua.

Concepções de Língua

A compreensão da concepção de língua adotada contribui com o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Para isso, foram consideradas as perspectivas de três linguistas: Ferdinand de Saussure (2021 [1916]), Noam Chomsky (2015 [1957]) e William Labov (2008 [1972]).

Primeiramente, Ferdinand de Saussure (2021 [1916]), que estudou a língua como ciência, compreende que a língua é formada

por elementos que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma organização, um sistema, que define a língua como uma estrutura. Na obra *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 2021 [1916]), organizada a partir de anotações feitas pelos seus alunos durante as aulas, são apresentadas as dicotomias de *Langue* e *Parole*. A língua (*Langue*) é considerada homogênea e uma parte social da linguagem, enquanto a fala (*Parole*) é vista como individual. Os estudos saussurianos não se preocupavam com os fatores extralinguísticos, deixando de lado qualquer relação externa à língua.

Em segundo lugar, estão as contribuições de Noam Chomsky (2015 [1957]), a corrente denominada Gerativismo, que defendia a língua como um conjunto de sentenças. Chomsky entende que todo falante age de forma criativa e, para o autor, a capacidade de compreendermos uma língua é devido ao dispositivo inato, uma capacidade genética e interna ao organismo, denominado de faculdade da linguagem, utilizando regras universais para formar e compreender estruturas linguísticas complexas. Assim como Saussure, Chomsky deixa de lado os fatores externos, preocupando-se somente com aspectos internos do sistema linguístico.

Por fim, o norte-americano William Labov publicou em 1972 sua obra *Padrões Sociolinguísticos*, que representou o nascimento oficial da Sociolinguística Variacionista. Labov buscou desvendar os enigmas da mudança linguística. As línguas mudam porque variam, deixando de lado as ideias estruturalistas sobre a língua, formulando a ideia de uma língua heterogênea, que possui falantes que fazem o uso social da mesma, pois é impossível desvincular os fatos da linguagem e os fatos sociais. Além disso, refuta a classificação de formas certas e erradas da língua.

William Labov dedicou-se aos estudos da sociolinguística variacionista, que apresenta uma relação com a antropologia e a sociologia, onde a língua é entendida como manifestação social, investigando a interação entre o uso da língua e sociedade,

levando em consideração todos os aspectos externos à língua, como escolaridade, localidade, contexto de fala e escrita e idade, pois uma sociedade heterogênea influencia na heterogeneidade da língua. Nas palavras de Martelotta (2008, p. 141),

para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Na abordagem laboviana, o fato de a variação ser inerente às línguas está ligado diretamente à noção de heterogeneidade, ou seja, são sistemas heterogêneos, contrariando os postulados de Saussure e Chomsky que defendiam que a língua era homogênea. Nesse aspecto, nossa pesquisa baseia-se na investigação da concepção de língua adotada pelo Referencial Curricular do Paraná, utilizado como base nas aulas de Língua Portuguesa do estado do Paraná, o que pode indicar possíveis metodologias utilizadas, bem como a compreensão de língua que os professores podem ter a partir do uso do material.

O estudo da Linguagem

Inicialmente, a linguagem era entendida como expressão de pensamento, o que predominou de 1950 a 1960, quando a gramática era vista como prescritiva e todas as regras eram seguidas para que a língua fosse utilizada de forma certa. Nessa perspectiva, o sujeito era visto como consciente e individual, o texto como um produto pronto e acabado com sentido único, e a leitura vista como uma decodificação do que está escrito. Além disso, a escrita predominava sobre a fala e, assim, as variedades linguísticas eram excluídas e consideradas como erros e desvios da norma culta. Nessa corrente pregava-se que “quem não escreve bem é porque não pensa bem” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 113).

Posteriormente, a linguagem foi definida como instrumento de comunicação, predominante entre o período de 1960 e 1970, e teve forte influência da teoria da comunicação e das correntes estruturalistas. Essa concepção é dividida em funcionalismo, tendo como principais representantes Halliday e Jakobson, e o formalismo, com Bloomfield e Chomsky como principais nomes dessa tendência dos estudos linguísticos. Ambas as vertentes, funcionalista e formalista são estruturalistas, ou seja, priorizam o estudo da estrutura linguística, procedendo à descrição dos elementos: fonemas – morfemas – palavras – frases – discursos. A diferença é que a primeira se preocupa, também, com a função, enquanto a segunda dedica-se, especialmente, à forma.

Já a terceira concepção de linguagem que é vista como processo de interação, considera as novas correntes linguísticas que surgiram, como a linguística textual, a análise do discurso, semântica, pragmática, que influenciou essa concepção de linguagem. Então, a partir dos anos 80, com novas produções referentes à linguagem, considera-se uma gramática internalizada, com base no texto, refletindo a concepção de linguagem como processo de interação.

Nesse momento, a gramática já é vista como contextualizada, existindo uma interação real da sua função na comunicação, pois a função da língua é realizar ações e “agir sobre o outro”, tendo predominância a interação social, lembrando que na primeira corrente o predomínio era do “eu”; na segunda, o predomínio era do “tu” e, na última, predomínio era do outro e da interação social, valorizando a relação que se estabelece entre os sujeitos. O sujeito é constituído pela linguagem e vai produzir o seu significado. O texto é o próprio lugar dos sujeitos e os sentidos mudam de acordo com o contexto, passando a ter um sentido polissêmico; assim o sentido será estabelecido em relação ao contexto de interação. A leitura é a compreensão do que está sendo dito, já a produção textual deixa de ser um modelo a ser seguido e passa a ser um meio

de interagir com o outro, levando em consideração a necessidade e a finalidade, dos gêneros textuais e discursivos que possuem sua função verbal (Travaglia, 1996, p. 23).

Destaca-se a evolução das correntes, pois na primeira dava-se mais ênfase na palavra, a segunda na frase, enquanto a terceira no texto. A essa altura, a escrita e a oralidade passam a ter equivalência e finalmente as variedades linguísticas passam a ser consideradas e são vistas como adequação, conforme o uso e a situação comunicativa, Travaglia (1996, p. 23) afirma que

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Logo, a língua não deixa de ser expressão e comunicação, mas, além disso, passa a ser uma atividade sociointerativa.

Questões metodológicas

A pesquisa foi realizada a partir de uma metodologia do tipo qualitativa e exploratória, uma vez que tem o caráter de esclarecer conceitos e ideias de um determinado fato (Gil, 1999), ao buscar compreender qual a definição e compreensão de língua no *Referencial Curricular do Paraná* (Paraná, 2018).

O delineamento para a coleta de dados foi feito por meio de pesquisa bibliográfica tendo como fundamento autores que tratam sobre o tema, o qual permite o alcance amplo de informações, dando acesso aos conhecimentos já produzidos e publicados, propiciando a reflexão e construção e definição de conceitos que envolvem o objeto de estudo (Gil, 1999).

A análise partiu do componente curricular de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, em que

verificou-se a concepção de língua nos direitos de aprendizagem e nos campos de atuação/objetos de conhecimento do componente curricular língua portuguesa.

Análise e discussão dos resultados

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, foi criada com objetivo de oferecer aos estudantes uma educação de forma igualitária e democrática, além de desenvolver as habilidades linguísticas dos cidadãos. Em contrapartida, existem diferentes realidades pelo Brasil inteiro, o que não permite que a BNCC seja igual para todos, a educação é ofertada de maneiras desiguais a depender do contexto social dos estudantes, da instituição e da região. Então, como proposta para resolver este empecilho, o estado do Paraná elaborou um novo documento, o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018), que leva em consideração as situações reais do estado, mas baseando-se fortemente nos preceitos da BNCC.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) analisa o desempenho dos estudantes, permitindo conhecer os resultados da realidade da educação, desse modo contribuindo para identificar as dificuldades e buscar melhorias para a Educação. Contudo, anterior ao *Referencial Curricular do Paraná* (Paraná, 2018), outros documentos já foram elaborados com a finalidade de garantir um sistema de educação de qualidade, considerando que desde os anos 80 já existia a preocupação com orientações para os professores.

Sobre o processo de elaboração do documento, com a implementação da BNCC em todos os estados brasileiros, foram feitas reuniões de representantes, coordenadores e redatores com o objetivo principal de escrever os parâmetros dos componentes curriculares para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em 2018, ocorreram encontros nos quais eram produzidos textos colaborativos e compartilhados digitalmente a fim de elaborar um documento referencial para o estado, a avaliação do trabalho desenvolvido foi juntamente com os Núcleos Regionais e Secretarias Municipais de Educação. Quando finalizada a versão preliminar, o documento foi disponibilizado para consulta pública, para que gestores e professores realizassem discussões e avaliações do mesmo, desse modo oferecendo sugestões para a melhoria do material.

Após a consulta pública para análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná, foi enviado para emissão de parecer normativo. Desse modo, as escolas deveriam reelaborar ou elaborar um novo Projeto Político Pedagógico, onde deveriam estar presentes nos currículos escolares abordagens contemporâneas de uma forma contextualizada, que deveriam ser atendidas respeitando o currículo, a prática e o modo de vida dos sujeitos.

Por conseguinte, o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018) é um documento desenvolvido pelo estado do Paraná, que apresenta a contextualização legal para a implantação da BNCC, com um breve histórico da educação do estado, os princípios e orientações que devem ser seguidas na elaboração dos currículos escolares, junto com a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem em cada etapa da educação.

O documento tem como principal objetivo orientar professores e educadores na elaboração de planos de ensino, em práticas pedagógicas nas instituições do estado, com metodologia, habilidades e competências que devem ser trabalhadas, além de estabelecer padrões de qualidade e igualdade para o ensino por todo o estado, garantindo a coerência e continuidade entre os anos letivos desde a educação infantil até o ensino médio.

A estrutura do *Referencial Curricular* do estado, segue a mesma da BNCC, com os princípios e direitos, promovendo uma reflexão sobre a mudança de etapas da educação infantil para o

ensino fundamental, e dos anos iniciais para os anos finais, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem. Em seguida, o documento traz as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico.

No que diz respeito ao componente curricular da língua portuguesa, os direitos e objetivos de aprendizagem foram modificados para melhor compreensão e acessibilidade dos profissionais da educação, contudo sem excluir nenhum aspecto essencial da BNCC. Os campos de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento foram definidos pela abordagem teórico-metodológica, assim os objetivos de aprendizagem demonstram

[...] a importância da consideração dos conhecimentos **historicamente construídos**; da **pesquisa como um princípio metodológico** e parte do processo do aprendizado; da **valorização das diferentes manifestações culturais**; da abordagem das **diferentes linguagens** e os conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das **tecnologias de comunicação**; do uso da argumentação nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 528, grifo nosso)

Desse modo, percebemos a valorização do conhecimento prévio do aluno e as diferentes formas de conhecimento, que contribui para que os alunos se tornem mais críticos e aprimorem os conceitos que serão desenvolvidos durante a sua formação. Além disso, a BNCC está em concordância com documentos e pesquisas recentes que abordam as mudanças das práticas de linguagem nas últimas décadas. Nesse sentido, assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, concebendo a linguagem como um fenômeno social, histórico e dialógico, no qual a comu-

nicação se realiza por meio de enunciados concretos situados em contextos específicos de produção e recepção. A BNCC propõe que o trabalho com a língua se realize por meio da leitura, produção, escuta e análise crítica de textos, relacionando-os sempre aos contextos sociais dos indivíduos.

O *Referencial Curricular* (Paraná, 2018) expõe que os direitos e objetivos de aprendizagem deverão ser considerados a partir das proposições da BNCC porque é um documento de caráter normativo, sendo possível apontar diversos momentos em que há relação com a Base, conforme: “Isso se dá pela abordagem teórico-metodológica pela qual se definiram os campos de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento.” (Paraná, 2021, p. 528) que faz o uso dos mesmos campos de atuação, porém, tendo em vista o contexto social real do estado. Segundo os direitos de aprendizagem de língua portuguesa para o ensino fundamental, destaca-se o primeiro delas: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Paraná, 2018, p. 534).

A partir da afirmação acima, notamos que há uma relação com o modelo de William Labov, que insistiu na ideia da relação entre língua e sociedade e na possibilidade real de sistematizar a variação existente da língua. Segundo Labov (2008[1972], p. 215) “crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”, ou seja, em um contexto escolar o indivíduo desenvolve a linguagem a partir da relação com os outros sujeitos e a partir de acontecimentos reais.

O *Referencial Curricular do Paraná* (Paraná, 2018) também apresenta os “campos de atuação”, e nele se observa uma coerência em relação às discussões teóricas próprias da disciplina, ou seja, há a preocupação de circunstanciar os gêneros discursivos a partir

de situações enunciativas próprias do mundo real, como o campo de atuação na vida pública.

Além disso, a seção “objetos de conhecimento” está diretamente ligada ao próprio objeto central do ensino-aprendizagem: a língua. Para abordá-la, não bastam apenas os conhecimentos já sistematizados teoricamente; é necessário considerar também os aportes da Linguística e a evolução dos estudos nessa área, que oferecem contribuições teóricas e metodológicas relevantes. Esses conceitos, embora não precisem ser discutidos com os estudantes como conteúdos isolados, fundamentam as escolhas e preocupações de ordem metodológica do professor. Ademais, ao tratar dos diferentes aspectos da língua, é importante fazê-lo a partir de situações enunciativas concretas, levando em conta as diversas condições de produção e os processos envolvidos. Da seção de “análise linguística/semiótica”, pode-se dizer que

não basta a reflexão linguística dos signos verbais dos textos escritos, mas também das materialidades dos textos multissemióticos, nos quais a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram” (Paraná, 218, p. 531).

Não há, como diria Saussure (1916), “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes são desafiados a, além do desenvolvimento do conhecimento em maior complexidade, ser capazes de lidar com a organização desses conhecimentos numa maior especialização própria das várias disciplinas do currículo. O documento dá destaque aos direitos de aprendizagem de língua portuguesa para o ensino fundamental, considerando os direitos de aprendizagem apresentados na BNCC, como os seguintes:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. [...]

3. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 534)

Os direitos de aprendizagem destacados acima são fundamentais para que os estudantes compreendam a função da língua, tanto na escrita como na oralidade, além de deixar claro o fenômeno da variação linguística, que por muitas vezes acaba tornando-se alvo de preconceito linguístico. Labov (2008[1972], p. 153) postula “que o sistema linguístico é heterogêneo e a variação é uma propriedade regular e inerente ao sistema”, defendendo a ideia de que todas as variedades linguísticas podem adequar-se a determinadas situações comunicativas.

Com relação à análise do componente curricular específico de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, este é dividido em campos de atuação, como Campo Jornalístico/Midiático, o qual tem objetivo de ampliar e qualificar a participação dos adolescentes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, a fim de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos,

propiciando interesse sobre os fatos que acontecem ao seu redor e pelo mundo, além de desenvolver a autonomia e o pensamento crítico do aluno.

O campo Artístico-Literário possibilita aos adolescentes o contato com as manifestações artísticas e literárias, desse modo, oferecendo condições que auxiliam na interpretação, apreciação e produção de diferentes gêneros literários; o Campo de Atuação na Vida Pública pretende qualificar a participação dos estudantes em práticas de debate de ideias e atuação política e social, além do desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta e produção de textos que estejam relacionados e sejam reconhecidos com sua função social e seus elementos linguísticos, como reportagem, artigo de opinião, cartaz, debates, dentre outros.

O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa trata de ampliar e qualificar a participação dos jovens em práticas de pesquisa e divulgação científica, envolvendo apresentações orais, palestras, debates, artigos científicos, relatórios, além de aprender os procedimentos de investigação e pesquisa ao longo dos anos. A importância desses processos na aprendizagem, dar-se-á pela finalidade de entender a forma, estrutura e o conteúdo para utilizar quando for necessário. Ademais, são apresentadas as práticas de linguagem, como leitura/escuta, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica.

Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que está presente no documento, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediada por práticas discursivas, de forma que sempre deve relacionar os textos a seus contextos de produção, e com gêneros discursivos a partir de situações do mundo real.

O campo de atuação da vida pública promove interações sociais por meio da leitura e escrita de temas relevantes à sociedade, contribuindo para a aprendizagem da língua portuguesa e

desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, é inegável que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas e os estudantes estão inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste trabalho, foi possível compreender a importância do documento que norteia a educação do estado do Paraná. Desde sua elaboração é notável a preocupação dos proponentes com abordagens e estudos contemporâneos, que devem ser aplicados pelos professores de uma forma contextualizada, assim respeitando o currículo e o modo de vida dos alunos e suas relações sociais. Ao compreender a língua como interação social, os alunos devem aprendê-la a partir de contextos reais de comunicação. Os campos de atuação que enfatizam isso, são os campos da Vida Pública e o Jornalístico/Midiático.

Diante das análises apresentadas neste breve estudo, pode-se perceber que a concepção de língua predominante no Referencial Curricular do Paraná é a que relaciona língua e sociedade, além do predomínio da interação, o que vai ao encontro dos estudos labovianos, ao compreender a língua como manifestação e interação social, levando em consideração os aspectos extralinguísticos. Na educação, o reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado de modo radical as concepções de língua e ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula.

Desse modo, podem ser reforçadas atividades e práticas sociais presentes no documento oficial que visam o domínio da língua portuguesa a partir da interação social. Concomitante a isso, o *Referencial Curricular* (Paraná, 2028) apresenta um objetivo de aprendizagem que merece destaque, pois é imprescindível para os estudantes aprimorar os conhecimentos de uma forma contí-

nua, afirmando o seguinte: “(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (Paraná, 2018 p. 648). Isso demonstra que os alunos devem reconhecer as variações para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente às línguas humanas.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. (Trad.). 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BORGES NETO, J. **História da gramática**. Curitiba: UFPR Editora, 2022.
- CHOMSKY, N. **Estruturas Sintáticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 [1957].
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-241.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018.
- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. BAGNO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola, 2021 [1916].
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

ALEMÃO PARA FINS ESPECÍFICOS: ENTREVISTA DE RECRUTAMENTO NA ÁREA DE ENGENHARIA QUÍMICA

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke
(UERJ)

Fabio Gosi de Aquino
(UERJ)

Nas últimas décadas, a internacionalização da educação superior e do mercado de trabalho tem se intensificado, sobretudo em áreas estratégicas como a engenharia. Esse movimento reflete as demandas de uma economia globalizada e a crescente mobilidade profissional, na qual a formação acadêmica internacional se torna um diferencial competitivo (Altbach; Knight, 2007).

Reconhecida por sua proeminência em investigação, inovação e desenvolvimento industrial, a Alemanha tornou-se um dos destinos mais almejados por engenheiros que aspiram a estudar, colaborar em projetos científicos ou estabelecer-se profissionalmente no país. Contudo, a inserção nesse ambiente altamente especializado não depende exclusivamente da posse de habilidades técnicas robustas; é igualmente crucial alcançar proficiência na língua alemã, isto é, desenvolver a habilidade de se comunicar em alemão técnico configura-se como uma vantagem significativa para engenheiros que desejam desenvolver uma carreira sólida na Alemanha ou se estabelecer

profissionalmente no país. Além disso, não se pode deixar de ressaltar que é de igual importância a aptidão para interagir com diversas culturas (Kramsch, 1998), o que favorece a inserção profissional nesse meio.

Mais do que mera forma de interação, a capacitação em alemão técnico contribui substancialmente para a inserção no mercado de trabalho, a participação em equipes multiculturais e o acesso direto a manuais técnicos, normas de segurança e regulamentos específicos da engenharia. Ademais, o conhecimento da língua fortalece a rede de contatos profissionais, amplia as oportunidades de crescimento e demonstra sensibilidade intercultural em relação a aspectos culturais locais. Portanto, o aprendizado do alemão técnico não apenas aprimora as chances de obtenção de emprego, mas também facilita a inserção e o sucesso na trajetória profissional de engenheiros na Alemanha.

Dessa forma, ensinar Línguas para Fins Específicos torna-se um campo de grande relevância para preparar profissionais que precisam usar uma língua estrangeira em contextos específicos. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo abordar o ensino de alemão para fins específicos, tendo como contexto a área de engenharia química e como foco a entrevista de recrutamento, a exemplo de uma sequência didática desenvolvida com a finalidade de auxiliar esses profissionais na preparação para lidar com essa situação no mundo do trabalho em um país de língua alemã.

Línguas para Fins Específicos (LinFE)

Línguas para Fins Específicos (LinFE), segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 19), é “uma abordagem de ensino de línguas, na qual todas as decisões a respeito do conteúdo e do método são baseadas nas razões do aprendiz para aprender”¹. Dessa forma, con-

1 No texto fonte: *ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to*

forme os autores, tem-se como fundamento, para isso, a pergunta “Por que este aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”², cuja resposta dará origem a outras perguntas sobre o próprio aprendiz, o tipo de linguagem que os aprendizes terão necessidade de utilizar e sobre o contexto de aprendizagem. Dessa forma, autores como Dudley-Evans e St John (1998) afirmam que o ensino de LinFE deve ser focado no aprendiz e em suas necessidades reais de comunicação profissional. Isso implica considerar tanto as competências linguísticas quanto as discursivas, de modo que o aprendiz seja capaz de interagir em apresentações de projetos, reuniões técnicas e publicações científicas, no caso de contextos científico-profissionais, por exemplo.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987, p. 65), o levantamento e a análise das necessidades constituem o ponto inicial para a elaboração de um curso de LinFE. Os autores (1987, p. 54-56) distinguem dois tipos principais de necessidades: as necessidades da situação-alvo (o que o aprendiz precisa realizar nessa situação) e as necessidades de aprendizagem (do que o aluno precisa para aprender).

As necessidades da situação-alvo, por sua vez, podem ser subdivididas em três categorias: as necessidades reais de uso da língua (*necessities*), as lacunas ou carências (*lacks*) e os desejos (*wants*). As necessidades reais de uso da língua dizem respeito às exigências concretas da situação-alvo, incluindo tipos de discurso, funções comunicativas, aspectos gramaticais e lexicais que o aprendiz precisa ter conhecimento para desempenhar uma função específica. Para levantar essas informações, é necessário observar o contexto em que a função será realizada e a linguagem a ser empregada e analisar seus elementos constitutivos.

content and method are based on the learner's reasons for learning.

2 No texto-fonte: *Why does this learner need to learn a foreign language?*

As lacunas ou carências correspondem ao que o aprendiz ainda não sabe ou não conhece para atuar adequadamente na situação-alvo, situando-se entre seu nível atual de proficiência e aquele requerido para o desempenho esperado na situação-alvo de uso da língua (Hutchinson; Waters; Breen, 1979).

Os desejos referem-se aos conteúdos ou habilidades que os aprendizes gostariam de adquirir durante o curso. Para Hutchinson e Waters (1987), enquanto as necessidades e lacunas possuem caráter objetivo, os desejos são de natureza subjetiva. Os autores ressaltam ainda que, embora os aprendizes possam compreender claramente as “necessidades” da situação-alvo e ter uma percepção de suas próprias lacunas, suas visões podem diferir daquelas de outros interessados, como os responsáveis pelo desenho de curso, seus patrocinadores e professores.

Sobre o levantamento de necessidades para o ensino de LinFE, Valente e Ribeiro (2023), além das necessidades reais de uso da língua (*necessities*), das lacunas ou carências (*lacks*) e dos desejos (*wants*), discutidas por Hutchinson e Waters (1987), acrescentam ainda os contextos sociais. De acordo com as autoras, este quarto pilar é “mais uma base para entender as demandas da contemporaneidade” (p. 30), ou seja, “adicionar os contextos sociais aos três pilares de um curso de LinFE é estender para mais uma esfera aquilo que já acontece nas demais esferas da vida – a interação social” (p. 31).

O ensino de LinFE, sobretudo do inglês para fins específicos (*English for Specific Especific Purposes – ESP*), consolidou-se como disciplina, de acordo com Swales (1985), a partir do artigo de Barber (1962). No Brasil, essa área ganhou impulso na década de 1970 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental (*The Brazilian National ESP Project*), desenvolvido em universidades como a PUC-SP (Celani, 1988), o qual priorizava o aperfeiçoamento da habilidade de textos escritos em língua inglesa, já que, nas universidades brasileiras, esse idioma era visto sobretudo como

meio de acesso à produção científica e técnica. Dada a magnitude do Projeto, no Brasil, inglês para o fim específico de leitura, especialmente de textos acadêmicos, tornou-se praticamente sinônimo de inglês instrumental (Sedycias, 2002; Monteiro, 2004; Martins, 2006; Stanke, 2008, 2011, 2025).

O foco do ensino de LinFE não se restringe, entretanto, à leitura de textos escritos, mas pode envolver o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas (Monteiro, 2004; Martins, 2006; Stanke, 2008, 2025), como a habilidade de expressão oral, a exemplo deste capítulo, tendo como aspecto central a entrevista de recrutamento da área de engenharia química. Nessa linha, Hyland (2006, p. 9) observa que a proposta de ensino para fins específicos centra-se no desenvolvimento da competência dos aprendizes para lidar com gêneros discursivos que possuem relevância e reconhecimento social no âmbito de suas áreas de atuação. Assim, segundo Stanke (2011, 2025), o papel do professor de Língua para Fins Específicos consiste, dentre outros, em orientar os aprendizes quanto às características dos gêneros (Swales, 1990) e traços linguísticos relevantes, estimulando a construção gradual do conhecimento e promovendo condições pedagógicas que favoreçam a interação com os textos – neste caso, orais, como a entrevista de recrutamento.

Alemão para Fins Específicos

Delimitar as origens do interesse pelo ensino de alemão para fins específicos em contextos externos à Alemanha não é uma tarefa fácil em razão da carência de documentação disponível sobre tais estudos no exterior, de acordo com Monteiro (1990). Segundo a autora, essa complexidade pode ser proveniente do fato de que os aprendizes estrangeiros buscavam utilizar o idioma como “instrumento” para a realização de atividades acadêmicas ou profissionais, indicando que seu interesse pelo

alemão não estava, necessariamente, associado à dimensão cultural, foco de pesquisa diverso daqueles dos germanistas na Alemanha até então.

O interesse por cursos de alemão voltados para fins específicos, segundo Fuhr (1982), remonta à década de 1960. Na então República Federal da Alemanha (RFA), surgiram nesse período materiais didáticos voltados a essa abordagem, como as *Sonderausgaben für bestimmte Fachrichtungen* (“Edições especiais para áreas específicas do conhecimento”). No entanto, esses materiais foram criticados por conterem predominantemente textos de divulgação científica (*populärwissenschaftliche Texte*), em vez de textos especializados de áreas específicas.

Na primeira metade da década de 1970, conforme Fuhr (1982), uma nova série de publicações passou a ser desenvolvida, estimulando debates sobre objetivos de aprendizagem, seleção e uso de textos, tipos de exercícios e ensino de gramática essencial. Esse movimento deu origem a materiais que tinham como base a análise de gêneros textuais, Linguística Textual e Análise do Discurso, como o *MNF – Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache*³; *NTF – Hinführung zur naturwissenschaftlich-technischen Fachsprache*⁴; *Fachdeutsch Medizin*⁵, *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*⁶ e *Lesen und Verstehen*⁷. Paralelamente, as iniciativas do *Goethe-Institut* e publicações como *German for Academic Purposes*⁸ reforçaram a consolidação do ensino de alemão para fins específicos.

No Brasil, a partir de meados da década de 1970, iniciou-se o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para

3 Em tradução livre: *Introdução à linguagem especializada em matemática e ciências naturais* (Binder; Buhlmann, 1978).

4 Em tradução livre: *Introdução à linguagem especializada em ciências naturais e tecnologia* (Buhlmann; Fearn, 1982).

5 Em tradução livre: *Alemão especializado para Medicina* (Becker, 1981).

6 Em tradução livre: *Gramática em textos científicos* (Gutterer; Latour, 1980).

7 Em tradução livre: *Ler e Compreender* (Bechtel; Simson, 1984).

8 Em tradução livre: *Alemão para Fins Acadêmicos* (Rogalla et al., 1985).

fins específicos, visando possibilitar aos pesquisadores o acesso à linguagem técnica de suas áreas de conhecimento, a chamada *Fachsprache* (Hoffmann, 1984; Monteiro, 1990). Com o avanço das pesquisas no Brasil, apoiadas pela prática pedagógica, consolidou-se o uso do termo Alemão para Fins Específicos, inicialmente associada, sobretudo, ao ensino-aprendizagem da língua voltados para a leitura de textos acadêmicos (Monteiro; Melo, 2003).

A exemplo disso, em 1997 foi criado, por docentes pesquisadores do Setor de Língua e Literatura Alemã da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Projeto ALEFE (Discurso em contextos institucionais: o Alemão para Fins Específicos na interação acadêmica nas Ciências Humanas), com a finalidade de investigar o discurso institucional na interação acadêmica, realizar análises linguísticas e textuais, desenvolver materiais didáticos e sistematizar uma tipologia textual representativa da área (Monteiro *et al.*, 1999).

Entre os resultados do Projeto ALEFE, destaca-se a elaboração de material didático voltado à preparação de estudantes de engenharia contemplados com bolsas do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst* – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) para estudos na Alemanha (Monteiro; Melo, 2002). Para tanto, foram selecionados textos escritos e orais específicos das disciplinas, como operações matemáticas, ementas, vídeos de aulas expositivas e práticas. Monteiro e Melo (2002, p. 87) ressaltam que a escolha criteriosa desses textos constitui “um importante pré-requisito para um bem-sucedido processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira para fins específicos”.

Entrevista de recrutamento na área de engenharia (*Bewerbungsgespräch im Ingenieurwesen*)

Esta seção aborda o exemplo de como uma aula de alemão para fins específicos pode ser estruturada com o objetivo de auxi-

liar engenheiros, com foco na comunicação oral, a se prepararem adequadamente para uma entrevista de recrutamento (*Bewerbungsgespräch*) conduzida na língua-alvo, incluindo exercícios para introduzir ou ativar vocabulário e estruturas gramaticais, assim como desenvolver um discurso apropriado à situação e ao público-alvo. Para isso, essa seção subdivide-se em “A Habilidade de Expressão Oral (*Sprechen*)”, na qual são discutidos os pressupostos teórico-metodológicos para o desenvolvimento dessa habilidade na aula de línguas e em “Sequência Didática para a Situação-alvo”, na qual são abordadas as fases da aula de alemão para fins específicos para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas na situação-alvo de uso do idioma.

A Habilidade de Expressão Oral (*Sprechen*)

Falar é um processo bastante complexo, no qual muitos sub-processos ocorrem em paralelo e automaticamente, de acordo com Funk *et al.* (2014). Segundo os autores (2014, p. 104) a “fala fluente” (*flüssiges Sprechen*) “significa que a língua é utilizada sem esforço, espontaneamente e corrente. Não há pausas, nas quais, por exemplo, se busca uma forma gramatical correta”⁹. Dessa forma, os autores (2014, p. 104) concebem que para o desenvolvimento da fluência no fomento da habilidade de produção oral “é central o treino de *chunks* ou de expressões fixas e a sua automatização”¹⁰.

Segundo Funk *et al.* (2014), quando falamos, transmitimos informações, fazemos perguntas, damos sugestões, argumentamos, além de expressamos desejos, esperanças ou sentimentos. Isso significa que tais dimensões, conforme argumentam os autores, também devem ser aprendidas e praticadas no processo ensino-

9 No texto-fonte: *Flüssiges Sprechen heißt, dass die Sprache mühelos, spontan und fließend verwendet wird. Es gibt keine Pausen, in denen z.B. nach einer grammatisch korrekten Form gesucht wird.*

10 No texto-fonte: *ist das Einüben von Chunks oder formelhaften Wendungen und ihre Automatisierung zentral.*

aprendizagem de línguas. Funk *et al.* (2014, p. 92) chamam a atenção, no entanto, para a importância do vocabulário nesse processo, pois “muitos problemas na produção oral podem ser atribuídos à limitação do vocabulário. Os aprendizes desejam expressar algo importante, mas lhes faltam as palavras necessárias. O diálogo apresenta rupturas ou é interrompido”¹¹. Os autores argumentam ainda que “estratégias de compensação, como a paráfrase ou o apontar para o objeto, conseguem manter a comunicação, mas apenas reduzem o problema sem resolvê-lo. Por isso, torna-se necessário introduzir vocabulário novo ou ativar o já existente”¹² na aula de língua (Funk *et al.*, 2014, p. 92).

Assim, na didática do ensino de línguas, considerando o desenvolvimento da habilidade expressão oral, questiona-se “o que realmente acontece na mente quando falamos?”¹³ (Funk *et al.*, 2014, p. 86). Os autores argumentam que tal pergunta pode ser respondida a partir do modelo de Levelt (1989), que pressupõe uma fase de conceitualização, formulação e articulação.

Na fase de conceitualização, a mensagem é planejada. Para isso, os falantes utilizam seus conhecimentos sobre o mundo, seu entendimento da situação de diálogo, as normas de como se comunica e o conhecimento sobre o interlocutor. Na fase de formulação, as palavras são escolhidas e as estruturas gramatical e fonológica da frase são construídas. Para tanto, o falante recorre ao seu léxico mental, onde estão guardados o vocabulário, a gramática e os sons da língua-alvo. Isso quer dizer que a formulação existe primeiro internamente na mente, antes de ser pronunciada em voz alta na fase de articulação, para a qual usamos a voz e os

11 No texto-fonte: *Viele Probleme beim Sprechen sind auf fehlenden Wortschatz zurückzuführen. Die Lernenden wollen etwas Wichtiges sagen, ihnen fehlen aber die notwendigen Wörter. Das Gespräch stockt oder wird abgebrochen.*

12 No texto-fonte: *Kompensationsstrategien wie die Umschreibung oder das Zeigen auf den Gegenstand halten zwar die Kommunikation aufrecht, sie reduzieren das Problem aber nur, lösen es jedoch nicht. Deshalb ist es notwendig, Wortschatz einzuführen bzw. bereits vorhandenen zu aktivieren.*

13 No texto-fonte: *Was passiert eigentlich im Kopf beim Sprechen?*

músculos responsáveis pelos movimentos da boca e da língua, entre outros (Funk *et al.*, 2014²⁰ 14, p. 86). Ressalta-se que todos os processos mentais são constantemente verificados, seja por um monitor interno, na fase de conceitualização, ou pelo sistema de compreensão auditiva, nas fases de formulação e articulação (Funk *et al.*, 2014²⁰ 14, p. 86-87).

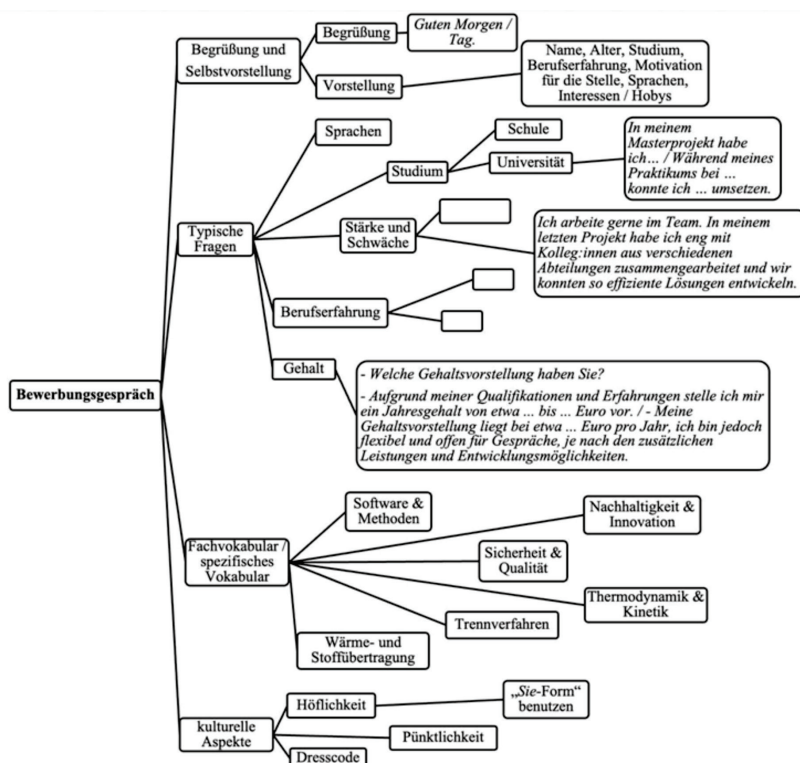
Assim, para uma aula cujo objetivo é o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, Funk *et al.* (2014) sugerem uma seleção de tarefas (*Aufgaben*) e/ou exercícios (*Übungen*), agrupados em exercícios que preparam a comunicação oral (*Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten*); exercícios que desenvolvem e estruturam a comunicação oral (*Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren*) e exercícios que simulam a comunicação oral (*Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren*). Os autores argumentam que a tipologia proposta visa a tornar mais claro o desenvolvimento ou andamento das tarefas e/ou exercícios propostos para a aula, ressaltando que a sequência dos exercícios deve ser definida de acordo com os objetivos de aprendizagem e de comunicação, e não necessariamente seguindo uma ordem fixa, na qual seja sempre necessário iniciar com exercícios de preparação e concluir com exercícios de simulação.

Sequência Didática para a Situação-alvo

O objetivo geral de aprendizagem (*globales Lernziel*) desta sequência didática é capacitar os alunos a compreenderem e responderem perguntas básicas em uma entrevista de recrutamento, em alemão, na área da engenharia, para alunos no nível B1, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2002), com duração sugerida em torno de 120 minutos – a depender do número de alunos, pois em uma aula de produção oral é importante que se garanta o turno de fala a todos os aprendizes.

Na primeira parte da aula, isto é, na “fase de preparação” (com duração aproximada de 10 minutos), o professor inicia a aula com a projeção (ou o desenho) no quadro de um *mindmap*, estando a palavra *Bewerbungsgespräch* no centro, e pergunta aos alunos o que eles associam a essa palavra. O professor escreve no quadro as palavras ou expressões que os alunos nomeiam, agrupando-os em categorias, conforme se pode observar no esboço a seguir do que se pode vir a ser produzido em aula com a atividade:

Figura 1 – *Mindmap Bewerbungsgespräch* (Mindmap entrevista de recrutamento)



Fonte: Elaboração própria

O objetivo desse exercício é mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e situá-los no contexto da situação-alvo (quem fala com quem, de que modo, em que ocasião); introduzir ou ativar vocabulário e expressões (*Redemittel*), bem como estruturas gramaticais e fonético-fonológicas.

Em seguida, ainda na “fase de preparação” (com duração em torno de mais 10 minutos), o professor pode separar a turma em pequenos grupos para realizar a seguinte tarefa: *Sie bereiten sich auf ein Bewerbungsgespräch im Bereich Ingenieurwesen vor. Unten finden Sie eine Liste von Eigenschaften. Ordnen Sie jede Eigenschaft als Stärke oder Schwäche zu.* (“Você está se preparando para uma entrevista de emprego na área de engenharia. Abaixo, você encontra uma lista de características. Atribua cada característica a um ponto forte ou ponto fraco.”).

Tabela 1 – Stärken und Schwächen beim Bewerbungsgespräch nennen – mit Lösungsvorschlag (Nomear pontos fortes e fracos na entrevista de recrutamento – com sugestão de gabarito)

1) Teamfähigkeit (Stärke)
2) Perfektionismus (Schwäche / evt. Stärke)
3) Kreativität (Stärke)
4) Ungeduld (Schwäche)
5) Analytisches Denken (Stärke)
6) Schwierigkeiten bei Zeitmanagement (Schwäche)
7) Belastbarkeit (Stärke)
8) Unsicherheit bei Präsentationen (Schwäche)
9) Kommunikationsstärke (Stärke)
10) Prokrastination (Schwäche)
11) Selbstmotivation (Stärke)
12) Mangel an Detailgenauigkeit (Schwäche)
13) Flexibilität (Stärke)
14) Überkritisch gegenüber sich selbst (Schwäche)
15) Problemlösungsfähigkeit (Stärke)
16) Schwierigkeiten, Aufgaben zu delegieren (Schwäche)

17) <i>Lernbereitschaft (Stärke)</i>
18) <i>Tendenz, zu viel zu übernehmen (Schwäche)</i>
19) <i>Zielorientierung (Stärke)</i>
20) <i>Schüchternheit (Schwäche)</i>

Fonte: Elaboração própria

Ao corrigir o exercício, o professor pode ainda perguntar à turma se adicionariam mais alguns pontos fortes (*Stärken*) e fracos (*Schwächen*), que eventualmente não constavam na lista do exercício.

A seguir, na “fase de desenvolvimento e estruturação” (com duração aproximada de 40 minutos), os alunos podem realizar a seguinte atividade em dupla: *Arbeiten Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin zusammen und formulieren Sie mindestens 5 Fragen, die Sie einem Bewerber/ einer Bewerberin in einem Vorstellungsgespräch stellen könnten. Schreiben Sie die Fragen anschließend auf ein separates Blatt Papier.* (Trabalhe com seu parceiro/sua parceira e formule pelo menos 5 perguntas que você poderia fazer a um candidato/uma candidata em uma entrevista de emprego. Em seguida, escreva as perguntas em uma folha de papel separada.).

Depois disso, o professor reúne as perguntas e as redistribui para as outras duplas, que devem em seguida formular as respostas para as perguntas: *Arbeiten Sie weiterhin mit Ihrem/Ihrer Partnerin zusammen und beantworten Sie schriftlich die Fragen, die Sie von einem anderen Paar erhalten haben.* (“Continue a trabalhar com seu parceiro / sua parceira e responda as perguntas que receberam de outra dupla.”).

A seguir, o professor pede para que cada dupla cole no quadro (ou em um mural) suas perguntas e respostas e convida os alunos a lerem todas as produções de cada dupla. Durante a leitura silenciosa dos alunos, o professor vai tirando eventuais dúvidas. Por fim, o professor pergunta se os alunos acrescenta-

riam algo ainda ao rol de perguntas e respostas reunidas pela turma. Nesse momento, o professor pode inserir perguntas e respostas que eventualmente não tiverem sido arroladas pelos aprendizes.

O objetivo deste exercício é a estruturação do gênero textual “entrevista de recrutamento”, colocando o aprendiz no papel ativo de formulação de possíveis perguntas e respostas que podem surgir nesse contexto. Além disso, busca-se, neste ponto, exercitar o emprego de verbos fundamentais para entrevistas, tais como: *sein* (ser/estar), *haben* (ter), *arbeiten* (trabalhar), *studieren* (estudar), *können* (poder), *möchten* (subjuntivo do verbo “gostar”, para expressar de modo cortês um desejo ou vontade), *wissen* (saber), entre outros mais específicos, empregados em combinação com substantivos como em *Erfahrung sammeln* (reunir / ter experiência), *ein Projekt leiten* (conduzir um projeto), *sich um eine Stelle bewerben* (candidatar-se a uma vaga). Pretende-se também compreender perguntas típicas de entrevistas de emprego e desenvolver respostas simples e contextualizadas ligadas à área de engenharia, fomentando paralelamente a habilidade de se expressarem com segurança em alemão sobre as suas motivações para uma vida profissional na Alemanha, sobre suas aspirações na carreira, expectativas para o futuro, contribuições técnicas para o cargo que desejam ocupar.

Perguntas que podem ser formuladas pelos alunos nesse contexto são as seguintes, dentre outras:

- *Können Sie sich bitte vorstellen?* (O(A) senhora(a) pode se apresentar?) / *Erzählen Sie mir / uns etwas über sich.* (Fale-me/-nos um pouco sobre você).

- *Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie?* (Que experiências profissionais o(a) senhora(a) tem?)

- *Warum möchten Sie bei uns arbeiten?* (Por que o(a) senhora(a) deseja trabalhar conosco?)

- *Was sind Ihre Stärken und Schwächen?* (Quais são seus pontos fortes e fracos?)

- *Können Sie im Team arbeiten?* (O(A) senhora(a) consegue trabalhar em equipe?)

- *Haben Sie schon in internationalen Projekten gearbeitet?* (O(A) senhora(a) já trabalhou em projetos internacionais?)

- *Warum haben Sie sich um diese Stelle bei uns beworben?* (Por que o(a) senhor(a) se candidatou a essa vaga em nossa empresa?)

- *Was unterscheidet Sie von anderen Bewerberinnen und Bewerbern?* (O que diferencia o(a) senhor(a) de outros candidatos e candidatas?)

- *Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen?* (Que formação o senhor(a) concluiu?)

- *Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Bereich?* (Que experiências o(a) senhor(a) tem nesta área?)

- *Welche Qualifikationen bringen Sie für die Stelle mit?* (Quais são suas qualificações para esta posição?)

- *Können Sie ein Beispiel für ein erfolgreiches Projekt nennen?* (O(A) senhor(a) pode citar um exemplo de projeto bem-sucedido?)

- *Welche Gehaltsvorstellung haben Sie?* (Qual sua expectativa salarial?)

Por fim, na “fase de simulação” (com duração aproximada de 60 minutos), os alunos representam em forma de diálogo uma entrevista de recrutamento. Com base nas perguntas e respostas já reunidas pelo grupo, as duplas devem simular a situação-alvo, incluindo os momentos fundamentais da entrevista, como por exemplo:

1) *Persönlicher Einstieg* (Introdução pessoal);

2) *Motivation* (Motivação);

3) *Fachliche Kompetenz* (Competência técnica / Conhecimento profissional) – perguntas e respostas possíveis:

- *Welche Erfahrungen haben Sie mit Prozesssimulation? - Ich habe während meiner Masterarbeit intensiv mit ... gearbeitet, um verschiedene Reaktions- und Trennprozesse zu modellieren. Dabei habe ich gelernt, Stoff- und Energiebilanzen durchzuführen und Szenarien für Prozessintensivierung zu vergleichen. Zusätzlich habe ich ... genutzt, um kinetische Modelle zu validieren.*

- *Wie würden Sie die Effizienz einer Destillationskolonne beurteilen? - Zunächst würde ich ... anwenden, um die theoretische Stufenzahl zu ermitteln. In der Praxis analysiert man dann die Trennleistung über Probenahmen und überprüft Parameter wie Rücklaufverhältnis, Druckverlust und Energieverbrauch. Eine hohe Effizienz bedeutet geringe Abweichung zwischen theoretischen und tatsächlichen Trennstufen.;*

4) *Sicherheit und Verantwortung* (Segurança e Responsabilidade) – pergunta e resposta possível:

- *Wie stellen Sie sicher, dass ein neuer Prozess sicher betrieben werden kann? - Ich würde zunächst eine Risikoanalyse wie ... oder ... durchführen. Dabei werden mögliche Abweichungen systematisch untersucht. Ergänzend sind geeignete Mess- und Regelungssysteme, Notfallpläne sowie Schulungen des Personals entscheidend, um einen sicheren Betrieb zu gewährleisten.;*

5. *Nachhaltigkeit und Zukunft* (Sustentabilidade e Futuro) – pergunta e resposta possível:

- *Welche Trends in der chemischen Industrie halten Sie für besonders relevant? - Ein wichtiger Trend ist die Umstellung auf biobasierte Rohstoffe und erneuerbare Energien. Auch Prozessintensivierung und Digitalisierung – etwa durch den Einsatz von KI in der*

Prozesssteuerung – gewinnen stark an Bedeutung. Langfristig wird die Kreislaufwirtschaft den größten Einfluss haben.;

6. *Teamarbeit und Soft Skills* (Trabalho em equipe e Competências interpessoais) – pergunta e resposta possível:

- Wie arbeiten Sie in einem interdisziplinären Team? - Ich halte offene Kommunikation und klare Zielabsprachen für besonders wichtig. In meinem letzten Projekt habe ich eng mit Verfahrenstechnikern, Biotechnologen und Betriebswirten zusammengearbeitet. Dabei konnte ich meine Fachkenntnisse einbringen, aber auch von anderen Disziplinen lernen.;

7) *Abschluss* (Encerramento) – pergunta e resposta possível:

- Haben Sie noch Fragen an uns? - Ja, mich interessiert, welche aktuellen Projekte in Ihrem Unternehmen besonders im Bereich ... vorangetrieben werden und welche Möglichkeiten Sie neuen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zur Weiterbildung bieten.

Essa atividade será realizada em dupla, na qual um aluno fará o papel de recrutador e o outro de candidato. Em um primeiro momento o diálogo será redigido (formulado) pelas duplas, as quais em seguida encenarão a situação diante da turma – o chamado *Rollenspiel* em alemão, ou *role play* em inglês. E para que se mantenha a atenção de toda a turma durante a encenação de cada dupla, a turma deverá ouvir atentamente os diálogos apresentados e responder perguntas sobre o que foi apresentado (como por exemplo: Qual a vaga almejada? Quais são os pontos fortes e fracos do candidato? Onde estudou? Qual sua experiência profissional? Quais são suas habilidades e aptidões técnicas? etc.) Além de manter a atenção de toda a turma na atividade, esse tipo de dinâmica possibilita a integração da habilidade de expressão oral (*Sprechen*), para as duplas que simulam a situação, e a habilidade compreensão oral ou auditiva (*Hören*), para os demais alunos que ouvem o diálogo com atenção para responder as perguntas sobre a situação de interação. Tal procedimento didático se coaduna

com o que Funk *et al.* (2014, p. 84) afirmam sobre a habilidade de expressão oral e a integração das demais habilidades em sala de aula: “Falar é um componente central da interação humana e, juntamente com ouvir, ler e escrever, faz parte das habilidades que devem ser desenvolvidas e exercitadas no ensino de línguas estrangeiras.”¹⁴.

De acordo com Funk *et al.* (2014), os critérios para uma atividade bem-sucedida, cujo objetivo é o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, são possibilitar que os aprendizes interajam entre si na língua-alvo; falem sobre si mesmos ou sobre temas que lhes interessem; tenham grande proporção de participação oral – ou turno de fala (*Sprechanteil*) – na aula e que esta seja equilibrada (em relação ao tempo de fala do professor e dos colegas de turma); estejam motivados para falar e que falem de forma fluente e compreensível.

Além disso, formas variadas de trabalho e interação social – as chamadas *Arbeits-* e *Sozialformen* – podem motivar os alunos a falar e aumentar sua participação nas atividades orais. O objetivo é possibilitar que, em uma aula, todos os alunos participem das atividades de expressão oral e falem o máximo possível e de forma contínua.

Considerações Finais

A globalização expandiu as oportunidades profissionais para engenheiros em diversos contextos internacionais, sendo a Alemanha um dos destinos mais atrativos devido à sua tradição industrial, sendo sede de inúmeras empresas renomadas mundialmente, tais como Bayer, BASF, Merck e Volkswagen. Adicionalmente, a Alemanha também é mundialmente reconhecida como polo

14 No texto-fonte: *Sprechen ist ein zentraler Baustein der menschlichen Interaktion und gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt und trainiert werden sollen.*

tecnológico de inovação, além de inúmeras ofertas em programas acadêmicos e profissionais. Nesse panorama, a proficiência na língua alemã técnica se destaca como um diferencial estratégico para engenheiros que almejam desenvolver ou mesmo estabelecer uma carreira no país.

O segmento de engenharia é extremamente competitivo na Alemanha, particularmente para profissionais vindos do exterior, visto que a fluência na língua alemã desempenha um papel crucial. Uma preparação adequada e apropriada para esses especialistas, englobando a aprendizagem de terminologias técnicas, pode ser determinante para potencializar suas perspectivas no mercado de trabalho local.

A trajetória de aprendizado assume uma função significativa na formação desses especialistas para o mercado de trabalho alemão. Nesse cenário, a concepção de aulas de Alemão para Fins Específicos, com ênfase em aspectos técnicos relevantes utilizados no dia a dia desses profissionais, é de extrema importância.

Associado ao domínio técnico da língua, outro ponto muito importante é a preparação destes profissionais para as entrevistas de recrutamento, pois desafiam os profissionais a se expressarem com clareza sobre suas vidas pessoais, carreira, expectativas na profissão, dentre outros pontos. Nesse cenário, a entrevista de recrutamento para uma posição no exterior se configura como uma etapa estratégica, na qual o candidato deve evidenciar sua capacidade de adaptação, além de seu domínio profissional (Deardorff, 2006).

Além da comunicação, que desempenha um papel central nesse processo, e o conhecimento da língua-alvo especificamente na área técnica em que atuará, é preciso dar destaque também a aspectos culturais. Estudos sobre comunicação intercultural destacam que a capacidade de transmitir confiança e empatia pode ser um fator decisivo na interação (Spitzberg; Changnon, 2009), o que pode ser

estendido também ao contexto de processos seletivos internacionais. Dessa forma, a preparação para entrevistas no exterior transcende a simples revisão de competências linguístico-discursivas e profissionais. Envolve o desenvolvimento de uma mentalidade global, que incorpora conhecimento técnico, sensibilidade cultural e habilidades de comunicação. Quanto mais consciente e estruturada for essa preparação, maiores serão as oportunidades de inserção e consolidação de uma carreira internacional. Nesse contexto, a análise de necessidades, proposta por Hutchinson e Water (1987), tem papel fundamental no desenho de curso.

No que se refere à sala aula, procurou-se deixar claro, de acordo com Funk *et al.* (2014), que o tempo planejado tanto para a atividades de produção oral direcionada quanto, especialmente, para o exercício da fluência devem ser resguardados, garantindo que os alunos tenham grande proporção de tempo de fala (*Sprechanteil*) em sala de aula. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o papel de mediador dos professores, compreendendo que, conforme apontam Funk *et al.* (2014), à medida que a participação oral dos alunos aumenta, a possibilidade de controle direto por parte do professor na produção dos alunos diminui. Isso traz novas exigências para o papel do professor, conforme argumentam Funk *et al.* (2014), que deve assumir funções de incentivar, iniciar e orientar, ao mesmo tempo em que aprende a delegar aos próprios aprendizes uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ressalta-se que, devido ao escopo limitado de um artigo acadêmico, em estudos e publicações futuras é importante contemplar, em sequências didáticas como esta, exercícios voltados aos aspectos fonéticos da língua-alvo. Além disso, também devem ser propostos exercícios de compreensão oral, com textos em áudio relacionados ao tema da aula, de modo a apoiar a produção oral dos alunos, especialmente no que se refere a esses aspectos fonéticos — componente essencial para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral na língua-alvo.

Referências

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- CELANI, A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme. **The ESspecialist**, v. 19, n 2, p 233-244, 1998. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/192celani.ps.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.
- DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, p. 241–266, 2006.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FUNK, H.; KUHN, C.; SKIBA, D.; SPANIEL-WEISE, D.; WICKE, R. E. **Aufgaben, Übungen, Interaktion**. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
- FUHR, G. Fachdeutschkurse in Brasilien – Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatikteil für ein Baukastensystem. **Informationen Deutsch als Fremdsprache** (Info DaF), n. 3, 1. August. 1982.
- HOFFMANN, L. **Kommunikationsmittel Fachsprache**. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin/DDR: Akademie Verlag, 1984.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. A learning-centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. e BREEN, M. P. An English Language Curriculum for Technical Students. **Practical Papers in English Language Education**, Institut for English Language Education, University of Lancaster: England, v. 2, p. 146-171, 1979.
- HYLAND, K. **English for Academic Purposes: An advanced resource book**. London: Routledge, 2006.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LEVELT, W. J. M. **Speaking**. From intention to articulation. Cambridge Mass.: MIT Press, 1989.
- MARTINS, P. E. P. **O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos**. 2006. 256f. (Dissertação de Mestrado) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, M. J. P. Fachsprachen und Deutsch für besondere Zwecke in Brasilien. In: HESS, Hans Werner (Hrsg.). **Didaktische Reflexionen**: “Berliner Didaktik” und Deutsch als Fremdsprache heute. Band 3. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004.

MONTEIRO, M. J. P.; TINOCO, M. R.; NEVES, A. S. O Projeto ALEFE – Alemão para fins específicos na UFRJ. VIII Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos, 1999, Rio de Janeiro. **As Várias Vozes do Brasil**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, v. 1. p. 45-45. 1999.

MONTEIRO, M. J. P. Deutsche **Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasiliens**. Heidelberg: Julius Groos, 1990.

MONTEIRO, M. J. P.; RÖSLER, D. Eine Vorlesung ist nicht nur eine Vor-Lesung: Überlegungen zur Beschreibung eines kommunikativen Ereignisses in der Lehre an Hochschulen. **Fachsprache, International Journal of LSP**, 15. Jahrgang, Heft 1-2/1993.

MONTEIRO, M. J. P.; MELO, S. D. B. de. Gêneros discursivos e Ensino de Língua para Fins Específicos. **Cadernos de Letras**: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 17, n. 18, p. 80-88. 2002.

MONTEIRO, M. J. P.; MELO, S. B. de. A Língua Alemã para Fins Específicos na Faculdade de Letras da UFRJ. **Cadernos de Letras**: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 18, n. 20, p. 145-152. 2003.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. In: DEARDORFF, D. K. (Ed.). **The Sage handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: Sage, 2009. p. 2-52.

STANKE, R. C. S. F. **O Ensino do Alemão para o Fim Específico da Leitura**: Conscientização, Estratégias, Compreensão. 2008. 208f. (Dissertação de Mestrado) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

STANKE, R. C. S. F. O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 4, p. 935-961, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000400008>. Acesso em: 2 Ago. 2025.

STANKE, R. C. S. F. Línguas para Fins Específicos: alemão para leitura no contexto acadêmico. In: VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E.M.; SANTOS, C. R. dos (Orgs.). **Práticas em línguas para fins específicos**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

SWALES, J. **Episodes in ESP**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

SWALES, J. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E. M. D. A. M. **Línguas para fins específicos**: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

A ESTÉTICA DA SINGULARIDADE: O CONSUMO E A EXPERIÊNCIA CULINÁRIA NO ROMANCE *10:04*, DE BEN LERNER

Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevalco
(USP)

Matheus Camargo Jardim
(USP)

Ben Lerner ocupa um lugar significativo na ficção norteamericana contemporânea, justificado por sua obra nascer do atrito entre poesia, romance e ensaio. Poeta premiado desde *The Lichtenberg Figures* (2004) e *Angle of Yaw* (2006), ele leva para a prosa uma atenção microscópica ao léxico, ao ritmo e à construção de imagens. Nos romances *Leaving the Atocha Station* (2011), *10:04* (2014) e *The Topeka School* (2019), esse trabalho formal se converte em narrativas que testam os limites entre experiência e representação, subjetividade e mediações históricas. O foco deste artigo é um recorte de *10:04*. Narrado por um escritor-professor em Nova York – nomeado apenas uma vez como “Ben” –, o livro encadeia crises íntimas (uma condição cardíaca, a tutela de um menino latino, o plano de conceber um filho com a melhor amiga cuja mãe agoniza) ao pano de fundo de eventos climáticos extremos que ameaçam a cidade. O resultado é uma montagem de episódios cotidianos (comida, trabalho, circulação urbana) que, ao mesmo tempo, expõe o processo de escrita e flagra as contradições da vida social no capitalismo tardio.

Argumentamos que *10:04* dramatiza o que Fredric Jameson (2015) denomina estética da singularidade: a conversão de vida, trabalho e espaço em “experiências únicas” vendáveis. No romance, isso se condensa em dois eixos: (1) as cenas culinárias – notadamente o *signature dish* de filhotes de polvo, com sua contabilidade fetichista (“quinhentas vezes”), o léxico técnico-publicitário (*each morning, signature*) e a coreografia dos “belos e ágeis” garçons –; e (2) a *High Line*, reconfiguração do espaço urbano em passarela de consumo estético. Ao simular o discurso promocional para, em seguida, fraturá-lo com uma brutalidade elegíaca (*beak removed, small eyes pushed out, corpses*) e com a lembrança da agência estética do animal (*decorates its lair*), a narrativa produz distanciamento crítico: torna visíveis as mediações éticas e laborais que a promessa de singularidade tende a velar.

Procedemos de baixo para cima: partimos do nível da frase – escolhas lexicais, metáforas, quantificações, ritmos sintáticos, focalização e justaposições de registro – para descrever como a narrativa incorpora e tensiona discursos que circulam fora da literatura (promocional, técnico, institucional), sem ainda avaliar seus efeitos. Em seguida, cada operação interna é cotejada com as mediações que a tornam inteligível – formas de trabalho, circuitos de circulação de bens, enquadramentos urbanos e arranjos institucionais. Esse vaivém entre forma e condições materiais é indispensável: isolada, a temática da “experiência” perde o modo como a linguagem a fabrica; isolada, a técnica de escrita dissipa as determinações sociais que a orientam.

A análise se concentra em um conjunto enxuto de passagens – a abertura do romance e dois episódios de consumo/circulação – tomados como eixos. O percurso organiza-se em etapas: (1) inventário dos procedimentos textuais; (2) identificação dos discursos incorporados; (3) reconstrução das mediações pertinentes; (4) articulação das correspondências entre consumo de bens e de espaço; (5) implicações para a configuração narrativa e para os

regimes contemporâneos de atenção. A contribuição específica de nossa análise é explicitar, com base nessa sequência, o mecanismo pelo qual vivências são convertidas em mercadoria-experiência, sem pressupô-lo de antemão: ele será demonstrado pelo encadeamento dos indícios formais e pelas condições históricas necessárias ao seu funcionamento. Com essas considerações em mente, analisemos o primeiro trecho:

*We had ingested the impossibly tender things entire, the first intact head I had ever consumed, let alone of an animal that decorates its lair, has been observed at complicated play.*¹ (Lerner, 2014, p. 3)

O trecho possui uma carga libidinal que suscita uma leitura atenta e interpretativa. O narrador descreve ter consumido filhotes de polvo inteiros, enfatizando a suavidade da carne e a novidade da experiência para ele. Ele evita o verbo comum “comer” em favor de “ingeriu” e “consumiu”, evidenciando que a ação ultrapassa o ato fisiológico, refletindo uma dimensão cultural significativa. O narrador está, assim, imerso não apenas na ingestão de alimentos, mas no consumo de mercadorias altamente estetizadas, uma prática que mascara as condições materiais de sua produção. O prazer sensorial do consumo dos filhotes de polvo, destacado pela textura e pela complexidade do ser consumido, espelha a promessa de satisfação da cultura consumista. Portanto, a “singularidade” da experiência culinária acaba por velar a realidade de que uma vida complexa foi transformada num simples objeto de consumo.

Esses últimos dados analisados combinam muito bem com a informação final que o narrador nos dá: ele destaca a complexidade do animal a partir de sua capacidade de decorar a própria toca. Uma justaposição notável: a estetização do alimento em contras-

1 Tradução: “Engolimos praticamente inteiros aqueles bichinhos de carne inacreditavelmente tenra, a primeira cabeça intacta que eu já consumira na vida, ainda mais a de um animal que decora sua toca e já fora estudado por executar brincadeiras complexas.” (Lerner, Ben. 10:04. Trad. Maira Parula Rio de Janeiro: Rocco, 2018, p. 9).

te com a natureza, isto é, a habilidade do animal de adornar sua morada. O que se contrapõe aqui não é simplesmente “natureza” a “cultura”, mas dois regimes de forma. De um lado, a estetização mercantil que organiza pratos e percursos urbanos para serem consumidos como experiência. De outro, a organização estética intrínseca do animal, isto é, um arranjo formal não orientado pelo mercado, mas por práticas etológicas. A justaposição produz fricção: a “singularidade” vendida pelo marketing aparece, então, sobreposta à vida que foi convertida em mercadoria.

Portanto, o uso dos verbos escolhidos está longe de ser aleatório, mas enfatiza fortemente essa oposição. Há uma conexão entre o espaço urbano e a culinária artística, uma vez que ambos prometem a singularidade da experiência. Se a exclusividade passou a operar como valor de troca, o que, afinal, caracteriza uma experiência que escape à lógica da prateleira infinita? Na cena, o narrador não ingere apenas os filhotes de polvo; ele adere à promessa de diferença embalada pelo próprio restaurante – um valor simbólico desenhado para produzir desejo e distinção. Assim, o consumo recai ao mesmo tempo sobre o alimento e sobre o seu enredo promocional, no qual a “experiência única” funciona como argumento de venda. Como afirmam Lipovetsky & Serroy:

Comer se torna uma atividade centrada na degustação, na informação, nas opções e gostos individuais: o comedor está incessantemente em busca de novas culinárias, procura itens de qualidade e gosta de saborear pratos originais, decide o que vai comer e come o que tem vontade, e não conforme um modelo rotineiro herdado das tradições locais e religiosas. (Lipovetsky & Serroy, 2015, p. 291)

Assim como o parque suspenso *High Line* é planejado para oferecer diversas experiências aos visitantes, prometendo ao mesmo tempo algo único, a culinária segue a mesma lógica. Nesse

contexto, a comida é transformada de tal forma que deixa de ser apenas um item básico para a sobrevivência e passa a ser algo especial e supervalorizado. Ou seja, a importância da comida como algo essencial para a vida humana é deixada de lado para dar lugar a uma nova forma de apreciação, como se a refeição fosse algo mais do que apenas alimento. Jameson sustenta que, no presente, abre-se uma fratura entre linguagem e mundo: as palavras já não se ligam de modo estável às coisas que nomeiam; o signo desliza em relação ao seu referente; e até o pensar é reorganizado por esse desencaixe (2015, p. 22–23). Para ilustrar, ele recorre aos pratos do restaurante El Bulli, associados à chamada “cozinha molecular”. Ali, técnicas de laboratório separam atributos que antes vinham acoplados no alimento e os recombina: o caldo vira espuma, o purê assume forma de esponja, líquidos são encapsulados em esferas. Em termos simples, o sabor pode permanecer, mas a forma reconhecível do ingrediente desaparece – isto é, conteúdo gustativo e aparência deixam de coincidir. O ponto decisivo, para Jameson, é que essas preparações são concebidas para serem codificadas e fotografadas: a receita vira arquivo digital, o prato vira imagem circulável, e o que se consome, ao fim, é a imagem acompanhada da ideia que a explica e distingue. Desse modo, a refeição é apresentada como evento único, análogo à lógica da arte pós-moderna: menos um bem repetível e mais uma ocorrência irrepetível voltada à atenção, cuja “substância” principal é a experiência-imagem que a valida (2015, p. 22–23).

Propomos agora uma breve comparação entre a representação da *High Line* e da experiência gastronômica no romance com o exemplo oferecido por Jameson. Uma linha de trem abandonada transformada em um espaço público e a cozinha molecular de El Bulli têm em comum uma reconfiguração do espaço e da matéria que os constitui. Elas se tornam espaços de realização do desejo contemporâneo por experiências únicas, concebidas para capturar a imaginação tanto de turistas quanto de *gourmets*. Nesse contexto, tanto o espaço público quanto o alimento são destituídos de

sua funcionalidade primária e refuncionalizados dentro de uma economia determinada. Tal ruptura é evidente na maneira como os pratos e o espaço da *High Line* são apresentados: o valor não está na matéria em si, mas na experiência estetizada que eles representam. Na culinária molecular, como dissemos, o sabor é separado da forma, a textura e o sabor tornam-se elementos flutuantes, desconectados de sua origem material e ligados apenas ao prazer sensorial e à novidade.

Por que importa que essas receitas sejam computadorizadas e fotografadas? Esse duplo gesto desloca o centro de gravidade do prato. Primeiro, a codificação transforma a preparação em protocolo (tempos, temperaturas, gramagens), isto é, em algoritmo culinário: o trabalho vivo se torna sequência replicável e arquivável. Segundo, a fotografia converte o resultado em imagem-produto, pronta para circular em *sites*, guias e redes: o prato passa a existir para a câmera tanto quanto para o paladar. Terceiro, com isso, o que se vende não é apenas uma porção de alimento, mas uma promessa legível – uma ideia de prato que antecede e sobrevive à ingestão (cria desejo antes, valida a experiência depois). Em termos jamesonianos, o consumo migra do campo material para um regime de atenção no qual a imagem acompanhada de sua narrativa (origem, técnica, “quinhentas vezes”, “assinatura”) concentra o valor. Assim, a refeição é organizada como evento: única na sua encenação, embora infinitamente reproduzível como imagem e protocolo. É essa tensão – singularidade performada/reproduzibilidade técnica – que aproxima a cozinha de laboratório da arte pós-moderna a que Jameson alude: menos um bem estável, mais uma ocorrência destinada a ser vista, nomeada e compartilhada. Em última instância, come-se o prato e, simultaneamente, a sua forma-ideia: o enquadramento visual e discursivo que lhe confere distinção e que, por isso mesmo, se torna o verdadeiro objeto de troca.

Não está em jogo apenas um desencaixe entre palavra e coisa. O que se disputa é a formatação da vivência como produto: aquilo

que se apresenta como “diferente” passa a operar como alavanca de preço, mecanismo de distinção e filtro de acesso. Para que isso funcione, é preciso curadoria (seleção do que será visto/servido), regras de uso (horários, rotas, reservas, *dress codes* implícitos), vocabulário técnico que confere autoridade e, sobretudo, dispositivos de visibilidade (fotos, relatos, notas de menu, placas) que transformam a passagem pelo lugar ou pelo prato em narrativa compartilhável. Esse arranjo tende a alisar conflitos: a ênfase recai na experiência apresentada, enquanto se apagam as tensões que a tornam possível.

No caso da *High Line*, a promessa de “espaço público” é mediada por formas de gestão e segurança, programação cultural e manutenção que selecionam pertencimentos: o acesso é formalmente aberto, mas a forma como o espaço é desenhado e regulado favorece certos usos e perfis de usuário. O parque também funciona como âncora de valorização imobiliária e vitrine urbana, deslocando o debate de moradia, trabalho e serviços para um plano estético. Assim, o comum aparece como paisagem – agradável, fotogênica, “passeável” –, enquanto os custos e deslocamentos associados à sua manutenção e ao entorno permanecem fora de quadro.

Na gastronomia molecular, algo análogo ocorre. O prato excepcional depende de cadeias logísticas e de trabalho especializado (captura, transporte, preparo, serviço) que raramente entram na narrativa da experiência. Protocolos, treinamentos e padronizações tornam repetível o que se vende como irrepetível; ao mesmo tempo, a história que acompanha o prato (origem, técnica, contagem, assinatura) concentra o valor simbólico e desloca o conflito – exploração laboral, extração de recursos, escolhas éticas – para fora da cena de consumo. Em vez de mero alimento, consome-se um enredo legitimador que dá sentido e distinção à refeição.

Há ainda uma contradição notável: para produzir o “evento único”, é preciso rotina – manutenção constante do espaço,

protocolos de preparo, calendários e métricas. A singularidade encenada repousa sobre *repetições invisíveis*. É nesse ponto que a mercantilização da experiência atua com mais força: ao encurtar a distância entre o vivido e o vendável, transforma a cidade e a comida em formatos de atenção. O resultado é um *duplo apagamento*: das desigualdades que regulam quem pode participar e de que modo, e das tensões materiais (trabalho, logística, custos sociais) que sustentam o espetáculo do “diferente”. Vejamos outro exemplo do modo com que o narrador, posteriormente no romance, descreve a sua experiência gastronômica, que é, sem dúvidas, comparável a um evento único:

The baby octopuses are delivered alive from Portugal each morning and then massaged gently but relentlessly with unrefined salt until their biological functions cease; according to the menu, they are massaged “five hundred times.” The beak is removed and the small eyes are pushed out from behind. The corpses are slowly poached and then served with a sauce composed of sake and yuzu juice. It is the restaurant’s signature dish and so plate after plate of the world’s most intelligent invertebrate infants were being conducted from kitchen to table by the handsome, agile waitstaff. There were three on the plate finally placed before us, and my agent and I, after a moment of admiration and guilty hesitation, simultaneously dipped and ingested the impossibly tender things entire. (Lerner, 2014, p. 153)²

2 Tradução: “Os filhotes de polvos chegam vivos de Portugal todas as manhãs e depois são massageados suave mas incessantemente com sal não refinado até suas funções biológicas cessarem; segundo o menu, são massageados “quinhentas vezes”. O bico é removido e os olhos são empurrados por trás até sair. Os corpos são cozidos em fogo brando e depois servidos com um molho feito de saquê e suco de yuzu. É a especialidade do restaurante e assim pratos e mais pratos dos filhotes invertebrados mais inteligentes do planeta estavam sendo levados da cozinha à mesa por garçons ágeis e bonitões. Havia três no prato que finalmente puseram à nossa frente, e a minha agente e eu, após um momento de admiração e hesitação culpada, os mergulhamos no molho ao mesmo tempo e engolimos inteiros aqueles bichinhos de carne inacreditavelmente tenra.” (Lerner, Ben. 10:04. Trad. Maira Parula Rio de Janeiro: Rocco, 2018, p. 110-111)

A passagem aciona, de modo coordenado, três pares de tensão – exótico/familiar, estético/ético e grotesco/belo – por meio de uma refuncionalização da propaganda: o texto mimetiza a gramática do anúncio para inverter sua finalidade. Mantém-se o encadeamento típico (informar origem, ressaltar método, nomear a “assinatura” do prato) e o léxico de distinção, mas a função muda: em vez de persuadir, a mesma forma passa a expor aquilo que o discurso promocional costuma velar (cadeias, trabalho, repetição). No primeiro período, “Portugal” cumpre duas tarefas claras: (1) confere pedigree geográfico, ativando o exotismo que distingue a mercadoria; (2) desmonta a ideia de produto “local”, ao evidenciar a cadeia global que liga o ponto de origem ao de consumo (Nova York), tornando visível a distância material entre ambos. Já a expressão *each morning* é o pivô que quebra a aura de excepcionalidade: ela marca a rotina do restaurante. O que se vende como “experiência única” emerge, então, como procedimento repetido e programado. Em termos do próprio efeito de refuncionalização, a promessa de singularidade aparece sustentada por regularidades operacionais – exatamente a contradição que o trecho torna legível ao reaproveitar, criticamente, a sintaxe publicitária.

Os filhotes são descritos como “massageados gentilmente, porém incessantemente” com sal até que “suas funções biológicas cessem”. Esse vocabulário eufemiza a morte: substitui “matar” por uma perífrase técnica e combina um adjetivo afetuoso (“gentilmente”) com um advérbio que sugere persistência e pressão (“incessantemente”). O efeito é duplo. Primeiro, cria-se estranhamento: o leitor percebe a discrepância entre a suavidade do termo e a violência do ato, é “empurrado” a tomar distância e a julgar a cena. Segundo, há uma refuncionalização da propaganda: o texto adota a cadência e o tom descritivo do anúncio culinário (realce do método, ênfase no cuidado) para inverter sua função, isto é, expor a violência invisibilizada pela retórica do refinamento. A seguir, o cardápio informa que os polvos são massageados “quinhentas vezes”. Essa quantificação não é neutra. Ela funciona como *marca*:

selo de autenticidade, pois confere precisão e singularidade (“a nossa técnica é esta”); fetiche de perícia, pois transforma um gesto de trabalho em métrica vendável (conta-se o cuidado como se fosse qualidade em si); mecanismo de distinção, pois diferencia o prato no mercado de experiências; e como operação de apagamento, pois ao converter o processo em número, desloca a atenção da morte e do trabalho para um dado “objetivo”.

Em termos simples, o que vemos é um movimento de reificação: uma relação social (técnicas, decisões, custos, sofrimento animal) vira coisa mensurável (“500”). Ao mesmo tempo, o léxico publicitário (“gentil”, “assinatura”, precisão numérica) é reaproveitado criticamente pela narrativa para que o leitor enxergue a contradição: a promessa de cuidado e singularidade repousa sobre um procedimento rotineiro e violento cuja materialidade é maquiada por linguagem de delicadeza e por números que certificam.

Os dois períodos seguintes abandonam a eufemização inicial e mostram o processo em termos diretos: *beak removed* e *small eyes pushed out* descrevem intervenções físicas que explicitam a violência do preparo. Em seguida, *the corpses* fornece o primeiro marcador inequívoco de morte. Sem o véu da linguagem promocional, a cena expõe os filhotes já mortos, cozidos lentamente e servidos com molho de saquê e *yuzu*. Aqui, vale explicar: *yuzu* é um cítrico amplamente usado na culinária japonesa, muitas vezes chamado, de modo coloquial, de “limão japonês”. A presença desse ingrediente, somada ao transporte do polvo vindo de Portugal e ao consumo em Nova York, compõe uma geografia encadeada: matéria-prima atlântica, técnica e sabores codificados no Oriente, plateia e mercado na metrópole norte-americana. O prato, portanto, funciona como vitrine do mundo globalizado, em que distâncias e diferenças culturais são reunidas numa mesma experiência de consumo. É neste enquadramento que se instala a oposição central do trecho: morte e beleza convivem no mesmo quadro. A técnica “refinada” do cozimento lento e o acabamento

elegante do molho produzem um efeito estético que, no entanto, se apoia num corpo morto.

Em Georg Lukács (2003), a reificação designa o processo pelo qual relações sociais – entre pessoas, trabalhos, decisões e conflitos – aparecem como coisas: entidades autônomas, mensuráveis e negociáveis, destacadas dos vínculos que as produzem. Não se trata apenas de como um bem é fabricado, mas também de como é percebido e julgado: a forma coisificada impõe um modo de ver que naturaliza o produto e eclipsa as relações que o sustentam. Aplicado ao prato de filhotes de polvo, esse mecanismo torna-se exemplar. Quando o narrador diz “massageados gentilmente... até que suas funções biológicas cessem” converte a morte em etapas técnicas; a contagem “quinhentas vezes” transforma um gesto de trabalho em métrica que confere um certificado; a rotinação *each morning* confere a essa técnica o estatuto de protocolo. Em conjunto, cuidado, número e rotina deslocam a atenção do leitor/consumidor: em vez de ver um processo de abate e preparo que envolve decisões, habilidades, tempo e sofrimento animal, vê-se um procedimento preciso cujo resultado pode ser avaliado como qualidade.

No episódio, a habilidade do trabalhador, relacional e situada, é convertida em sequência padronizada, auditável e replicável; o animal, vida interrompida, reaparece apenas como suporte estético. Em termos lukacsianos (2003), trata-se de reificação: a relação social entre cozinheiros, fornecedores, logística, espécie abatida e garçons é comprimida no artefato final, que se oferece como objeto palpável, comparável, precificado e fotografável. Essa operação não só transforma relações em coisas, como também educa a percepção, fazendo cooperação, conflitos e decisões parecerem qualidades naturais do prato. O adjetivo “gentil” atua como anestésico moral, amortecendo a violência e inscrevendo-a no enredo de excelência que legitima o preço; o acabamento agradável funciona como garantia de valor, a superfície que

autoriza o julgamento, enquanto a proveniência – trabalho, abate, logística, custo ecológico – recua ao fundo. Desloca-se a agência, antes atribuída a pessoas e processos, para o objeto servido; desloca-se o tempo, comprimido no instante do serviço. O resultado é uma beleza que circula como prova, fácil de exibir, fotografar e comparar, cuja validade depende menos do uso, que é nutrir, do que da capacidade de se apresentar.

No trecho analisado, observamos que, primeiro, as relações e práticas são convertidas em coisa (reificação). Depois, essa coisa é arranjada para exibição (estetização): aparência, linguagem e narrativa são calibradas para circular como valor. Chamamos de estetização, aqui, a organização deliberada da superfície – visual, verbal e afetiva – para torná-la comercializável: o critério de avaliação desloca-se do uso e do vínculo social para a capacidade de atrair atenção, produzir distinção e sustentar preço. Esse movimento atravessa bens, serviços, passeios, refeições e até posicionamentos identitários, que passam a operar como “ofertas” com rótulos, selos, métricas e *scripts* de consumo. O mecanismo é mensurável: qualidades antes relacionais – beleza, gosto, diferença – são traduzidas em medidas (notas, rankings, contagens, prêmios, “assinaturas”), o que as torna comparáveis e, portanto, comercializáveis. Assim, a estetização não é um fenômeno paralelo à reificação; é a forma específica que ela assume hoje, quando a vida cotidiana é integrada a circuitos de visibilidade e precificação. No caso do prato, isso significa que a apresentação e a narrativa que a acompanha comandam a percepção, enquanto trabalho, logística e morte são remetidos ao fundo. A superfície bem composta deixa de ser mero adorno e torna-se o próprio veículo do valor, consolidando a conversão do vivido em mercadoria-experiência.

Ao nomear sem eufemismo o “bico removido”, os “pequenos olhos empurrados” e, enfim, os “corpos”, a passagem imita a forma do anúncio (detalhe técnico, ênfase no método), mas inverte sua função: em vez de seduzir, expõe a violência que a retórica do refi-

namento costuma encobrir. Com isso, a linguagem deixa de atuar como embalagem e passa a restituir mediações que sustentam o prato. A crítica é imanente: nasce do próprio arranjo verbal que leva a estetização ao limite para fazê-la falhar. O resultado é um gesto resistente, não redentor: reintroduz o vínculo ético e social na superfície polida do consumo, mas mantém o conflito aberto. As polaridades – beleza e morte, arte e mercadoria, atração e repulsa – permanecem em tensão, porque o episódio participa do sistema que critica (segue sendo exibição culinária) e, ao mesmo tempo, o interrompe, obrigando o leitor a perceber o desajuste entre o que se apresenta à mesa e a cadeia de práticas que o produz. O valor crítico do trecho está justamente nisso: organizar uma constelação – um conjunto de elementos que se iluminam mutuamente (léxico técnico, contagem, rotina, cadáver) – na qual o conteúdo de verdade emerge como recusa de reconciliar o que, historicamente, não se deixa reconciliar.

Dando sequência à análise, a frase *It is the restaurant's signature dish* recoloca em cena a linguagem do marketing e mostra como ele opera: *signature* não só anuncia uma especialidade; transforma um procedimento em marca, isto é, em promessa de diferença que legitima preço e atenção. A sintaxe acompanha o trajeto do prato, da cozinha à mesa, e, nesse movimento, exhibe os *handsome, agile waitstaff* como parte do espetáculo: os trabalhadores aparecem como ornamento funcional, valorizados pela fluidez e pelo porte, enquanto sua agência desaparece atrás da coreografia do serviço. Em contraste, a designação *intelligent invertebrate infants* confere ao animal morto atributos de sujeito (inteligência, infância), compondo uma elegia; já os vivos que o levam à mesa perdem contorno individual e são tratados como objetos de exibição. O episódio, assim, encena uma troca de lugares: aquilo que é objeto recebe linguagem de sujeito; quem é sujeito é percebido como peça do arranjo. Não se trata de mero efeito estilístico: é a forma pela qual o romance mostra como o trabalho é convertido em superfície e como a singularidade é

vendida como assinatura. Ao reunir num mesmo quadro o circuito (cozinha–mesa), a aparência de marca e o balé repetido do serviço, o trecho torna visível que a “experiência única” depende de rotinas que incorporam corpos e gestos à vitrine. É desse modo que a crítica avança: ao evidenciar como valores estéticos organizam o olhar do narrador e reclassificam pessoas e animais segundo sua utilidade para o espetáculo.

No plano narrativo, o episódio sustenta uma tensão de sentidos: enquanto o prato é valorizado pelo modo de apresentação, o animal é nomeado como “infantes”, palavra que raramente se aplica a não humanos e quase nunca a invertebrados. Essa escolha não é decorativa: “infantes” convoca ideias de fragilidade, cuidado e proteção, deslocando o polvo do lugar de coisa servida para o de vida vulnerável cuja perda se faz sentir. Forma-se, assim, uma troca de lugares: o que é mercadoria ganha linguagem de sujeito; quem trabalha para que o espetáculo aconteça perde contorno individual e vira parte do cenário. O efeito é claro: a mesma passagem que pede admiração pela “assinatura” do prato exige que o leitor reconheça que o objeto exibido é, ao mesmo tempo, o cadáver de um ser dito inteligente e infantil. Não se trata de absolver a violência nem de sentimentalizar a cena, mas de obrigar o olhar a manter juntas duas imagens que o discurso promocional costuma separar – a excelência do serviço e a morte que a sustenta –, impedindo que a transformação do animal em produto seja percebida como natural e completa.

Após o uso de “infantes”, observamos, em seguida, *corpses*, que recoloca de modo brusco a materialidade da morte. A justaposição dessas duas palavras – ternura e cadáver – organiza um pequeno arco elegíaco e, ao mesmo tempo, força o leitor a manter juntas imagens que tenderiam a ser separadas no discurso do restaurante. Esse procedimento dá sequência ao gesto do início do romance, quando se lembra que o animal “decora a própria toca”: ali, a agência estética do polvo contrasta com a estetização

mercantil do prato; aqui, o contraste se aprofunda porque a cena acumula *mediações* – origem estrangeira, rotina diária, contagem de perícia, coreografia do serviço – antes de disparar o choque semântico entre “infantes” e *corpses*. O resultado é um distanciamento mais nítido: a linguagem que parecia celebrar a assinatura do prato abre-se para a lembrança de que o objeto mostrado à mesa é o corpo de um ser capaz de agir no mundo. Essa montagem de registros encadeia, passo a passo, os elementos que sustentam a crítica e explica por que, neste ponto do livro, a oposição entre beleza e morte ganha precisão e densidade maiores do que na referência inicial à toca.

Pelo que a análise permitiu ver, o narrador não posa como alguém que se deleita com a crueldade; ao contrário, escolhe palavras que criam distância entre o gesto culinário e a sua leitura. Primeiro, a formulação precisa e sem eufemismo força o leitor a comparar linguagem e ato – é isso que chamamos aqui de “distanciamento”: um recurso que suspende a adesão automática e convida à verificação do que está sendo dito e mostrado. Depois, o narrador imita por instantes a fala do anúncio – a voz que, no restaurante, costuma transformar pessoas e animais em peças do serviço –; esse é o “ponto de vista reificante”, isto é, um modo de ver que trata trabalhadores como cenário e o prato como estrela. Em contraste, a mesma imitação é usada para produzir o efeito inverso da propaganda: em vez de encobrir custos e violências, destaca-os, evidenciando a troca de lugares entre sujeito e objeto (o animal recebe linguagem de sujeito; quem trabalha some atrás da coreografia). Por isso, o resultado não é celebração, mas crítica: a cena pertence ao universo do espetáculo culinário e, ao mesmo tempo, o interrompe ao tornar visível a diferença entre o que se exhibe à mesa e a cadeia de práticas que sustenta a exibição. Assim, a passagem organiza oposições e mediações – cuidado/violência, mercadoria/trabalho, proximidade/afastamento – para que o leitor perceba, com clareza, que a linguagem não adorna o prato;

ela restitui as relações que a apresentação costuma apagar e, nesse gesto, reorienta o nosso julgamento.

Demonstramos, a partir de um recorte de *10:04*, que a chamada “estética da singularidade” não é apenas tema, mas forma de funcionamento dentro do romance. Primeiro, vimos como o *signature dish* converte comida e espaço em eventos vendáveis: o discurso promocional organiza o olhar, distribui papéis e estabiliza um preço para a diferença. Depois, acompanhamos o movimento complementar: a narrativa imita essa gramática publicitária para inverter sua finalidade, fazendo aparecer o que ela normalmente encobre – rotinas, quantificações, logística, morte animal, gestão do espaço. Nessa fricção entre promessa e procedimento, a obra dramatiza a passagem em que relações viram coisas (reificação) e coisas são ajustadas para exibição (estetização).

Espera-se que a contribuição deste texto seja mostrar como o romance produz distanciamento crítico por dentro da cena que monta: a mesma linguagem que poderia seduzir torna-se operador de desvelamento. Em termos práticos, isso recoloca a literatura no centro de uma tarefa cognitiva: manter juntas as dimensões que o mercado separa – forma e matéria, superfície e custo, espetáculo e processo – e, assim, devolver densidade às experiências que circulam como “únicas”. Longe de propor redenção, *10:04* oferece um uso rigoroso da forma para reabrir conflitos que a vitrine quer pacificar. É nessa insistência – em não reconciliar o irreconciliável, em expor a diferença entre o que se serve e o que sustenta o serviço – que o romance cumpre sua força crítica e que a análise, ao seguir seus passos, encontra o seu objeto: não ilustrar conceitos, mas demonstrar como a linguagem fabrica (e desfaz) a mercadoria da experiência.

Referências

JAMESON, F. A estética da singularidade. **Peixe Elétrico**. LÍSIAS, R. (Trad.). N. 2, 1. ed., p. 8-44, 2015. Disponível em: <https://www.kobo.com/br/pt/ebook/peixe-eletrico-02-3>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LERNER, B. **10:04**. London: Granta, 2014.

LERNER, B. **10:04**. PARULA, M. (Trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. Livro Eletrônico. NASCIMENTO, R. (Trad.). JANNINI, K. (Rev.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. BRANDÃO, E. (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AQUISIÇÃO DE INTERROGATIVAS *WH EX SITU*
EM LÍNGUAS ANGLOGERMÂNICAS:
UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA

Adriana Leitão Martins
(UFRJ)

Matheus Gomes Alves
(UFRJ/CNPq/UCB)

Clayre Anne da Silva Lucas
(UFRJ/FAPERJ)

Desde pelo menos Chomsky (1965), as interrogativas *Wh* têm sido um objeto de estudo essencial para entender movimentos sintáticos nas línguas naturais. Os exemplos em (1) e (2), respectivamente do inglês e do alemão, ilustram interrogativas com os constituintes *Wh* “*who*” e “*wie*” movidos para o início das sentenças:

(1) *Who does Zhangsan believe bought books?*
“Quem Zhangsan acredita que comprou os livros?”

(2) *Was glaubt Zhangsan wer die Bücher gekauft hat?*
“Quem Zhangsan acredita que comprou os livros?”

Entre as principais análises das interrogativas *Wh* em línguas naturais, convém destacar as propostas de Huang (1982) e Rizzi (1991, 1996). Huang (1982) postulou que as línguas diferem no tipo de movimento *Wh* que realizam. No inglês e no alemão, por

exemplo, o constituinte *Wh* aparece *ex situ* – o que deriva de movimento aberto. Rizzi (1991, 1996) apresenta o Critério *Wh*, segundo o qual um sintagma *Wh* deve estar em configuração Spec-núcleo com um traço funcional [+Wh] e um traço funcional [+Wh] deve estar em configuração Spec-Núcleo com um sintagma *Wh*.

Convém salientar que sintagmas *Wh* são constituintes sintáticos encabeçados por um elemento *Wh*, podendo tais constituintes serem argumentais ou não argumentais. Constituintes *Wh* são argumentais quando ocupam posição de argumento externo ou interno, como em “Quem comeu o bolo?”, em que o constituinte “quem” é selecionado como argumento externo do predador verbal “comer”. Constituintes *Wh* são não argumentais quando não podem ocupar nenhuma posição de argumento do verbo, como em “Onde que ele comeu o bolo?”, em que o constituinte “onde” não é selecionado pelo predador e ocupa a posição de adjunto do verbo (cf. Haegeman, 1991; Mateus *et al.*, 2005).

Ainda acerca de constituintes *Wh* movidos, Cinque (2005) argumenta que as línguas variam nos parâmetros de movimento acessados. Há, assim, quatro parâmetros distintos: (i) ausência de movimento (Você comeu **o quê?**), (ii) movimento simples (**O que** você comeu?), (iii) movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures* (**Qual prato** você comeu?) e (iv) movimento com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom* (**O prato de que** você comeu?).

No que tange aos estudos em aquisição de traços funcionais – dentre os quais se enquadra o traço [+Wh] de interrogativas –, podem-se citar pesquisas alicerçadas na Cartografia Sintática (Rizzi, 1997; Rizzi; Bocci, 2017). Na *Growing Tree Hypothesis* (Teoria da Árvore Crescente) (Friedmann; Belletti; Rizzi, 2021), hipótese de aquisição adotada neste trabalho, postula-se a aquisição seriada de traços funcionais do *Forefield* (espaço do CP) e do *Middlefield* (espaço do IP). O processo de aquisição ocorre de maneira gradual, de forma que a ordem de emergência de núcleos funcionais é relacionada à de aquisição de seus traços.

Embora a assimetria com relação ao processo de satisfação do Critério *Wh* nas línguas naturais seja largamente descrita na literatura (cf. Rizzi, 1996; Huang, 1982; Bonan, 2021; Alves, 2022), escarçam, ainda, trabalhos que busquem comparar a ordem de aquisição de sintagmas *Wh* (argumentais e não argumentais) e de estratégias de movimento (cf. Cinque, 2005) em um conjunto de línguas aparentadas, o que justifica a existência deste trabalho.

Frente a isso, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a descrição das estratégias de interrogação em línguas germânicas. O objetivo específico é investigar a ordem de produção de interrogativas *Wh ex situ* argumentais e não argumentais com movimento simples em relação a interrogativas *Wh ex situ* argumentais e não argumentais com *pied-piping* durante o processo de aquisição de inglês britânico, inglês americano e alemão. As hipóteses deste trabalho são: (i) interrogativas *Wh ex situ* argumentais são adquiridas anteriormente a interrogativas *Wh ex situ* não argumentais no inglês britânico, no americano e no alemão e (ii) interrogativas *Wh ex situ* de movimento simples são adquiridas anteriormente a interrogativas *Wh ex situ* com os dois tipos de movimento de *pied-piping* nas três línguas investigadas. A metodologia deste estudo consiste na análise longitudinal da produção linguística de quatro crianças britânicas, quatro norte-americanas e quatro alemãs, tendo sido todos os dados extraídos do banco de dados gratuito *Childes – Talkbank*, disponível em: <https://talkbank.org/childes/>.

Este capítulo se subdivide em seis seções. Na segunda seção, são apresentados os pressupostos teóricos adotados. Na terceira seção, é descrita a metodologia utilizada neste estudo. Na quarta seção, são expostos os resultados. Na quinta seção, é apresentada a análise dos resultados encontrados. Finalmente, na sexta seção, retomam-se os objetivos e resumem-se as principais contribuições desta pesquisa.

Pressupostos teóricos

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos desta pesquisa. Em princípio, a operação de movimento é pormenorizada, no que concerne à sua realização nas línguas naturais. Ademais, a formação de interrogativas *Wh* de acordo com a Cartografia Sintática é discutida. Por fim, a teoria de aquisição de linguagem adotada é caracterizada.

Noção de movimento

Inicialmente, no âmbito da Teoria da Regência e da Ligação (cf. Haegeman, 1991), movimento era conhecido como mover α , permitindo que uma categoria *A* fosse movida para uma posição alvo (*K*). A compreensão de “movimento” evoluiu ao longo do desenvolvimento da gramática gerativa, culminando na formulação do Programa Minimalista. O movimento para Chomsky (1995) não é opcional; é sempre motivado por uma necessidade morfológica (o “Princípio do Último Recurso” ou “*Last Resort*”). Portanto, um elemento move-se apenas se alguma de suas propriedades morfológicas precisa ser verificada em uma determinada posição, e essa verificação só pode ocorrer através do movimento. No Programa Minimalista, a noção de mover α é refinada para “*Move F*” (Mover *F*), onde *F* (*feature*) é um traço lexical, e a operação principal é mover apenas o traço *F* que precisa ser verificado.

De acordo com Cinque (2005), movimento é uma operação que, juntamente com uma ordem de *Merge* (Concatenação) universal e fixa, deriva as ordens de palavras observadas nas línguas naturais. Por exemplo, as ordens dos itens dentro dos Sintagmas Determinantes (DP) são derivadas a partir de uma única ordem universal de *Merge*, a saber: Determinante > Numeral > Adjetivo > Sintagma Nominal (NP). As ordens pós-nominais surgem quando o NP se move em relação aos seus modificadores.

Cinque (2005)¹ propõe parâmetros de movimento baseados em diferentes modos de movimento do NP com diferentes graus de marcação, a saber: 1) ausência de movimento, 2) movimento simples, 3) movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures* e 4) movimento com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom*. A ausência de movimento mantém a ordem base de *Merge*, como se observa em “Você comeu **o quê**?”.

Movimento simples pode ser exemplificado pelo movimento de um NP para diferentes posições dentro do CP, sem movimento adicional (carregamento ou *pied-piping*) de outro constituinte, como em “**O que** você comeu?”, “**What** did you eat?” ou “**Was** hast du gegessen?”. O *pied-piping* é um fenômeno linguístico em que, durante o movimento de uma categoria mais alta, ocorre o arrastamento de uma categoria mais baixa, que tipicamente não sofre movimento. O *pied-piping* do tipo *whose-picture* é um tipo de movimento em que o pronome arrasta o sintagma nominal ou determinante que ele modifica, como em “**Qual prato** você comeu?”, “**Whose plate** did you eat?” ou “**Welches Gericht** hast du gegessen?”. O *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom* é um tipo de movimento mais restritivo, em que um sintagma nominal ou determinante arrasta um sintagma preposicional junto do pronome para a posição mais alta da periferia esquerda, como em “**As fotos de quem** você tirou?” ou “**The pictures of whom** did you take?”.

Interrogativas *Wh*

Em Huang (1982), postula-se que as línguas naturais diferem no tipo de movimento *Wh* que executam. Neste cenário, enquanto o chinês emprega um movimento coberto, aplicável à forma

1 Em Cinque (2005), são apresentados tais parâmetros de movimento com base na ordem do NP em relação a seus modificadores. Tais parâmetros não seriam acessados, contudo, apenas para derivar tais casos. Cinque (2005) assume que estes seriam disponibilizados na GU e poderiam figurar em derivações sintáticas de ordens com itens lexicais de diferentes categorias. Nesse contexto, para este trabalho, empregam-se os parâmetros de Cinque (2005) para a derivação de sentenças com *Wh ex situ* nas línguas germânicas sob análise.

lógica da interrogativa *Wh*, o inglês realizaria um movimento aberto do sintagma *Wh* antes de sua transformação na forma lógica, caracterizando o inglês como uma língua de movimento *Wh* obrigatório. Chomsky (1986) introduz na representação sintática da sentença o sintagma complementizador (CP) a fim de abrigar conjunções, como “que” e “se”, e pronomes interrogativos (chamados elementos *Wh*) em seu *Spec*. Cheng (1991) sugere uma tipologia de línguas baseada no movimento do sintagma *Wh*, e as classifica em dois subtipos: línguas *Wh in situ* e línguas *Wh ex situ* (ou com movimento *Wh*).

Rizzi (1991) entende o elemento *Wh* como um operador, uma vez que ele está em posição de atribuição de escopo em *Spec*, CP. Posteriormente, Rizzi (1997) propõe que o domínio do CP possa ser segmentado. O autor postula que, no domínio do CP, existem projeções independentes para força sentencial, tópico, foco e finitude, designadas, respectivamente, como ForceP, TopP, FocP e FinP. Cumpre dizer que, em Rizzi (1997), sintagmas *Wh*, em línguas de movimento aberto, são movidos especificamente para o especificador de FocP.

Com base na análise da interação entre os complementizadores interrogativos *che* e *se* e a expressão de tópicos em italiano, bem como na análise da não coocorrência entre o foco e as expressões *Wh* em orações principais nessa mesma língua, Rizzi (2001) refina ainda mais a camada de CP. Ao fazê-lo, o autor propõe um sintagma IntP abaixo do sintagma TopP e um sintagma *WhP* nas orações encaixadas, gerando uma estrutura para o CP matriz – ForceP > TopP > IntP > FocP > TopP > FocP – e uma estrutura para o CP encaixado – ForceP > TopP > IntP > TopP > FocP > *WhP* > TopP > FinP. Salienta-se que a projeção *WhP* fornece um local para alocar expressões *Wh* em orações encaixadas.

A fim de descrever o comportamento sintático do constituinte *Wh* “*why*” (por que), Shlonsky e Soare (2011) propõem que tal constituinte seja soldado em especificador do sintagma *ReasonP*.

Para os autores, línguas como o inglês, que só admitem uma única expressão *Wh* na periferia esquerda e exigem movimento aberto dessa expressão, “*why*” é movido para a posição de especificador de IntP, em cujo núcleo se codifica um traço distinto daquele contido no núcleo de *WhP*.

No nível lexical, Belletti (2004), com base no modelo de Rizzi (1997), sugere que existe uma estrutura na “área baixa” do sintagma flexional (IP), estrutura análoga a do CP, formando uma periferia “à direita”. Dentre os principais argumentos para a postulação de tal periferia baixa, aponta-se: a) o licenciamento de inversão da posição do sujeito em relação ao verbo em línguas com parâmetro do sujeito nulo positivamente marcado, b) a linearização de sujeitos pós-verbais após advérbios baixos, c) a proibição de extração de sujeitos pós-verbais em casos de inversão livre e d) a leitura de sujeitos pós-verbais como foco.

Aquisição de linguagem

Chomsky (1957) propôs uma teoria que concebe a linguagem como um sistema interno e inato, biologicamente determinado, que é capaz de, a partir de um conjunto finito de regras, gerar infinitas sentenças gramaticais. A fim de explicar o desenvolvimento do conhecimento linguístico a partir desse mecanismo inato, diversos pesquisadores gerativistas têm voltado-se para o exame da aquisição de fenômenos linguísticos relacionados ou desencadeados por traços funcionais, nos quais se inserem aqueles interessados na aquisição de interrogativas (Sikansi, 1999; Grolla, 2001; Sell, 2002; Alves, 2022).

A hipótese de aquisição de linguagem *Growing Trees Hypothesis*, postulada por Friedmann, Belletti e Rizzi (2021), sugere que a aquisição de diversas estruturas sintáticas ocorre de forma gradual, onde as partes mais baixas da árvore são adquiridas primeiro, e as partes mais altas são adquiridas posteriormente. A lógica da

hipótese *Growing Trees* é consistente com a suposição padrão da natureza “*bottom-up*” (de baixo para cima) das computações sintáticas, indo da parte conteudística da cláusula (camada lexical) para as camadas funcionais.

Esta abordagem difere de visões como a de “*truncation*” (truncamento), em que se sugere que camadas mais altas estão disponíveis desde o início da aquisição na representação sintática da sentença para as crianças, mas não são necessariamente usadas. Na hipótese *Growing Trees*, por sua vez, as camadas mais altas da árvore ainda não estão disponíveis no estágio de desenvolvimento em questão.

Na hipótese *Growing Trees* (Friedmann; Belletti; Rizzi, 2021), propõem-se três estágios principais de aquisição, conectados ao desenvolvimento das camadas funcionais da árvore sintática. Durante o primeiro estágio, ocorre a aquisição do IP, em que as crianças adquirem o sintagma verbal (VP) e o IP, o que permite a ocorrência de estruturas de movimento-A, como alternância entre SV/VS com verbos inacusativos, bem como frases SV com verbos inergativos/transitivos. A disponibilidade do IP torna a posição de Spec do IP disponível, permitindo o movimento do DP da posição temática interna ao VP para a posição de sujeito no Spec de IP.

No segundo estágio de aquisição, ocorre a aquisição da parte inferior da periferia esquerda, onde os sintagmas aí alocados, até *WhP*, tornam-se disponíveis, o que permite a aquisição de interrogativas *Wh* de constituintes argumentais, algumas interrogativas *Wh* de constituintes não argumentais, perguntas sim/não e advérbios em posição inicial de frase. A aquisição de interrogativas *Wh* de argumentos e de alguns não-argumentos poderia ocorrer relativamente cedo no processo de aquisição porque envolveria movimento para uma camada mais baixa na periferia esquerda, relacionada ao núcleo de *WhP*. No terceiro estágio, o campo mais alto da periferia esquerda está disponível, o que permite a cons-

trução de cláusulas declarativas e interrogativas finitas, cláusulas relativas de sujeito e objeto, perguntas “por que” e topicalização.

Metodologia

Neste trabalho, empregou-se como metodologia a análise longitudinal, qualitativa e básica (cf. Severino, 2017) dos dados secundários de fala espontânea de quatro crianças britânicas – Ella (1 ano a 3 anos e 11 meses/feminino), Ellen (1 ano a 4 e 11 meses/feminino), Darren (1 ano a 4 e 11 meses/ masculino) e Benjamin (1 ano a 4 e 11 meses /masculino) –, quatro crianças norte-americanas – Nina (1 ano a 3 anos e 11 meses anos/feminino), Abe (2 anos a 4 anos e 11 meses/masculino), Ross (1 ano a 4 anos e 11 meses/masculino) e Emily (2 anos a 4 anos e 11 meses/feminino) – e quatro crianças alemãs – Anna (1 ano a 3 anos e 11 meses/feminino), Emely (1 ano a 3 anos e 11 meses/feminino), Soeren (1 ano a 3 anos e 11 meses/masculino) e Rahel (1 ano a 3 anos e 11 meses/masculino). Como se pode observar, a faixa etária das crianças flutua entre 1 ano e 11 meses e 4 anos e 11 meses. A transcrição desses dados encontra-se disponível na plataforma *Childes*, um *corpus* aberto, não anotado e comparativo, disponível no seguinte domínio: <https://talkbank.org/childes/>. Foram analisados, respectivamente, assim, os seguintes *corpora* do *Childes*: Forrester (2002), Szagun (2001), Kuczaj (1977), Wells (1981), Weist, Pawlak e Hoffman (2009), MacWhinney (1991) e Suppes (1974).

Quanto aos procedimentos analíticos, aponta-se que houve, respectivamente: (i) verificação de cada linha dos *corpora* das crianças estudadas para identificação dos sintagmas *Wh* em interrogativas; (ii) classificação das ocorrências quanto à interrogativa com *Wh* argumental ou não argumental e (iii) classificação das ocorrências quanto à interrogativa com movimento simples ou com movimento com *pied-piping*. Ressalta-

se que foram utilizados como fatores analisados: (i) o tipo de interrogativa *Wh* realizada (argumental ou não argumental), (ii) o tipo de movimento produzido (movimento simples, com *pied-piping* do tipo *whose-pictures* e com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom*) e (iii) o quão cedo cada um desses tipos de interrogativas *Wh* foi realizado. Excluíram-se os seguintes tipos de dados: (i) interrogativas *Wh* compostas exclusivamente por sintagmas *Wh*, (ii) interrogativas com sintagmas *Wh in situ* e (iii) repetições da mesma fala da criança imediatamente após a fala do adulto (*priming lexical*). A hipótese é de que as interrogativas *Wh ex situ* argumentais são adquiridas anteriormente a interrogativas *Wh ex situ* não argumentais no inglês britânico, no inglês americano e no alemão e interrogativas *Wh ex situ* de movimento simples são adquiridas anteriormente a interrogativas *Wh ex situ* com os dois tipos de movimento de *pied-piping* nas três línguas investigadas.

Resultados

Nesta seção, os resultados das três línguas são expostos no quadro 1 – inglês britânico – no quadro 2 – inglês americano – e no quadro 3 – alemão. Cada quadro dispõe dos dados das quatro crianças analisadas, sendo apresentada a primeira sentença em diferentes períodos etários (dispostos nas colunas) de movimento de *Wh* argumental e não argumental (dispostos nas linhas). Ao lado da sentença apresentada, dispõe-se em negrito a idade específica em que a produção da criança foi verificada, apresentando-se ano e meses separados por ponto e vírgula. Ainda, após a idade, classifica-se o tipo de movimento ocorrido na sentença, destacado com sublinhado. Após a exposição de cada quadro, resumem-se os principais achados de cada língua analisada. A seguir, portanto, no quadro 1, apresentam-se os resultados verificados na aquisição do inglês britânico.

Quadro 1 – Ocorrências *Wh ex situ* no inglês britânico

Inglês britânico	1 ano a 1 ano e 11 meses	2 anos a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	4 anos a 4 anos e 11 meses	
Argumental	Sem ocorrências	What's dat? (O que é isso? 02;02 – movimento <u>simples</u>) What cat talk a lot with ya? (Qual gato fala muito com você? – 02;04 movimento com <u><i>ped-piping</i> do tipo <i>whose-picture</i></u>)	What is this opened? (O que é isso aberto? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Sem ocorrências	Ella
Não argumental	Sem ocorrências	Why cows make milk? (Por que vacas fazem leite? – 02;04 movimento <u>simples</u>)	Why I got teeth? (Por que eu tenho dentes? – 03;05 movimento <u>simples</u>)	Sem ocorrências	
Argumental	What's that? (O que é isso? – 01;08 movimento <u>simples</u>)	What will they have? (O que eles vão querer? – 02;11 movimento <u>simples</u>)	What the thing you want me to do? (O que você quer que eu faça? 03;06 – movimento com <u><i>ped-piping</i> do tipo <i>whose-picture</i></u>)	Sem ocorrências	Benjamin
Não argumental	Sem ocorrências	Why did you do that? (Por que você fez isso? – 02;11 movimento <u>simples</u>)	Why are they upside down? (Por que eles estão de cabeça pra baixo? – 03;06 movimento <u>simples</u>)	Sem ocorrências	
Argumental	Who's baba? (Quem é baba? – 01;09 movimento <u>simples</u>)	What's that? (O que é isso? – 02;02 movimento <u>simples</u>)	What did daddy say? (O que o papai falou? – 03;06 movimento <u>simples</u>)	What Indian you got? (Qual indiano você pegou? – 04;10 movimento com <u><i>ped-piping</i> do tipo <i>whose-picture</i></u>)	Darren
Não argumental	Sem ocorrências	Where you stick they? (Onde você espeta isso? – 02;08 movimento <u>simples</u>)	Why are you putting it back? (Por que você está colocando isso de volta? – 03;03 movimento <u>simples</u>)	Sem ocorrências	

Argumental	What's that? (O que é isso? – 01;05 movimento <u>simples</u>)	Who is it mum? (Quem é, mamãe? – 02;08 movimento <u>simples</u>)	What's she trying to do? (O que ela está tentando fazer? – 03;06 movimento <u>simples</u>)	What colour knickers have I got on? (Qual cor de calcinha eu estou vestindo? – 04;09 movimento com <u><i>pied-piping</i></u> do tipo <u><i>whose-picture</i></u>)	Ellen
Não argumental	Sem ocorrência	Sem ocorrência	When did you take this off? (Quando você tirou isso? – 03;06 movimento <u>simples</u>)	Why hasn't Sarah got a dress? (Por que a Sarah não tem um vestido? – 04;09 movimento <u>simples</u>)	

Fonte: Elaboração própria

Como demonstra o quadro 1 acima, as quatro crianças investigadas adquirindo o inglês britânico produzem o sintagma *Wh* argumental (Ella aos 2 anos e 2 meses, Benjamin aos 1 ano e 8 meses, Darren aos 1 ano e 9 meses e Ellen aos 1 ano e 5 meses) antes do *Wh* não argumental (Ella aos 2 anos e 4 meses, Benjamin aos 2 anos e 11 meses, Darren aos 2 anos e 8 meses e Ellen aos 3 anos e 6 meses). Tais resultados sustentam o fato de que movimento com constituintes *Wh* argumentais é mais rapidamente adquirido pelas crianças, sendo o movimento com tais constituintes verificado inicialmente em todas as crianças entre 1 ano e 5 meses e 2 anos e 2 meses. Já o movimento com constituintes *Wh* não argumentais, que ocorre na amostra sobretudo com o sintagma “*why*” (por que), mas também com “*where*” (onde) e “*when*” (quando), é inicialmente verificado entre 2 anos e 4 meses (Ella) e 3 anos e 6 meses (Ellen). Destaca-se, porém, que a realização por Ella de constituinte *Wh* argumental foi temporalmente próxima da realização desse constituinte não argumental: 2 anos e 2 meses *versus* 2 anos e 4 meses.

No que tange ao tipo de movimento realizado, os resultados sumarizados no quadro 1 demonstram que, além de movimento simples, apenas movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures* foi verificado nas amostras analisadas. Ainda, os dados no quadro 1 demonstram que a realização de movimento simples (Ella aos 2 anos e 2 meses, Benjamin aos 1 ano e 8 meses, Darren aos 1 ano e 9 meses e Ellen aos 1 ano e 5 meses) ocorre anteriormente à realização de movimento com *pied-piping* (Ella aos 2 anos e 4 meses, Benjamin aos 3 anos e 6 meses, Darren aos 4 anos e 10 meses e Ellen aos 4 anos e 9 meses). Destaca-se que, com exceção de Ella, cuja primeira produção com movimento com *pied-piping* foi verificada em 2 anos e 4 meses (“**What cat talk a lot with ya?**” / “**Qual gato** fala muito com você?”), todas as demais primeiras ocorrências de movimento com *pied-piping* nas crianças investigadas foram verificadas a partir de 3 anos e 6 meses. Abaixo podem ser verificados os resultados das ocorrências de *Wh ex-situ* nas crianças que estão adquirindo o inglês americano.

Quadro 2 – Ocorrências *Wh ex situ* no inglês americano

Inglês americano	1 ano a 1 ano e 11 meses	2 anos a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	4 anos a 4 anos e 11 meses	
Argumental	Where's the doggy? (Onde está o cachorrinho? – 01;11 movimento simples)	What the army man do in there? (O que o militar faz lá dentro? – 02;10 movimento simples)	What color trunk does he have? (Qual a cor da mala dele? – 03;00 movimento com <i>pied-piping</i> do tipo <i>whose-picture</i>)	Sem ocorrências	Nina
Não argumental	Sem ocorrências	Why's he made out of a candle? (Por que ele é feito de doce? – 02;01 movimento simples)	Why did you close this door? (Por que você fechou essa porta? – 03;00 movimento simples)	Sem ocorrências	

Argumental	Sem ocorrências	What hand is this one? (Que mão é essa? – 02;10 movimento com <u><i>ped-piping do tipo whose-pictures</i></u>)	What do I hafta do now, roll? (O que eu preciso fazer agora, rolar? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Where's my water? (Onde está minha água? – 04;02 movimento <u>simples</u>)	Emily
Não argumental	Sem ocorrências	Sem ocorrências	Sem ocorrências	Why you taking it out? (Por que você tá tirando? – 04;02 movimento <u>simples</u>)	
Argumental	What's over there (O que é aquilo ali? – 01;04 movimento <u>simples</u>)	What's wrong with Mark (O que há de errado com o Mark? – 02;00 movimento <u>simples</u>)	What's the right word? (Qual a palavra certa? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Which one of that? (Qual deles? – 04;09 movimento com <u><i>ped-piping do tipo whose-pictures</i></u>)	Ross
Não argumental	Why does it do this? (Por que isso faz isso? – 01;05 movimento <u>simples</u>)	Why's Marky crying? (Por que Marky está chorando? – 02;09 movimento <u>simples</u>)	Why you got the tape recorder? (Por que você está com o gravador de fitas? – 03;02 movimento <u>simples</u>)	Why isn't he a stormtrooper? (Por que ele não é um <i>stormtrooper</i> ? – 04;00 movimento <u>simples</u>)	
Argumental	Sem ocorrências	What's that? (O que é isso? – 02;05 movimento <u>simples</u>)	What is this when I put this together? (O que é isso quando eu coloco tudo junto? – 03;01 movimento <u>simples</u>)	What do you think I was singing? (O que você acha que eu estava cantando? – 04;00 movimento <u>simples</u>)	Abe
Não argumental	Sem ocorrências	Sem ocorrências	Why crocodiles look like that? (Por que crocodilos têm essa aparência? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Sem ocorrências	

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos resultados sistematizados no Quadro 2, constata-se que, no inglês americano, inicialmente, foram produzidas interrogativas com *Wh* argumental (Nina aos 1 ano e 11 meses, Emily aos 2 anos e 10 meses, Ross aos 1 ano e 4 meses e Abe aos 2 anos e 5 meses). Em seguida, foram produzidas interrogativas com sintagma *Wh* não argumental (Nina aos 2 anos e 1 mês, Emily aos 4 anos e 2 meses, Ross aos 1 ano e 5 meses e Abe aos 3 anos), sendo todas elas com o sintagma “*why*” (por que). Tais resultados sustentam o entendimento de que sintagmas *Wh* argumentais são adquiridos mais rapidamente do que *Wh* não argumentais, ainda que, especificamente para Ross, a produção de ambos tenha sido temporalmente próxima (1 ano e 4 meses e 1 ano e 5 meses, respectivamente).

No que se refere ao tipo de movimento adquirido, nota-se que, nas quatro crianças, houve um percurso bastante semelhante: movimento simples > movimento com *pied-piping*. Especificamente, verificou-se movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures*, não tendo sido encontrados dados de movimento com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom*. Inicialmente, foram produzidas ocorrências com movimento simples por três crianças (Nina aos 1 ano e 11 meses, Ross aos 1 ano e 4 meses e Abe aos 2 anos e 5 meses). Observa-se como exceção a este padrão o fato de Emily produzir, aos 2 anos e 10 meses, movimento com *pied-piping* para só depois produzir movimento simples. Interpreta-se que é possível a análise de que, em virtude de a amostra constituir-se com dados de produção espontânea, altamente instável por natureza, é possível que Emily tenha realizado anteriormente ao dado de movimento com *pied-piping* algum movimento simples não capturado pelas gravações. Abaixo podem ser observados os resultados referentes às ocorrências de *Wh ex situ* em crianças adquirindo alemão.

Quadro 3 – Ocorrências *Wh ex situ* no alemão

Alemão	1 ano a 1 ano e 11 meses	2 anos a 2 anos e 11 meses	3 anos a 3 anos e 11 meses	
Argumental	Sem ocorrências	Wer ist denn am Telefon? (Quem está no telefone? – 02;00 movimento <u>simples</u>)	Welcher hat das wohl gemacht? (Qual deles fez isso? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Rahel
Não argumental	Sem ocorrências	Wo kann man das denn abmachen? (Onde você pode fazer isso? – 02;09 movimento <u>simples</u>)	Warum denn nicht? (Por que não? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	
Argumental	Wo ist der hier? (Onde está esse aqui? – 01;04 movimento <u>simples</u>)	Was ist das denn hier? (O que é isso aqui? – 02;00 movimento <u>simples</u>)	Was wollen Sie noch kaufen? (O que mais você quer comprar? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	Soeren
Não argumental	Sem ocorrências	Sem ocorrências	Warum ist denn hier gar nicht so eine Schiene hier? (Por que não há um trilho desse tipo aqui? – 03;07 movimento <u>simples</u>)	
Argumental	Sem ocorrências	Wo ist gelb? (Onde é amarelo? – 02;05 movimento <u>simples</u>)	Wo die Pfanne ist weißt du nicht? (onde está a panela, você não sabe? – 03;01 movimento <u>simples</u>)	Emely
Não argumental	Sem ocorrências	Sem ocorrências	*Warum geht das Haus wieder hin? (Por que ela está indo embora de casa novamente? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	

Argumental	Was heißt das? (O que quer dizer isso? – 01;10 mo- vimento <u>simples</u>)	Wo ist die bobbycar (Onde está o bobby- car? – 02;01 movimento <u>simples</u>)	Was wolltes(t) du? (O que você que- ria? – 03;00 movimento <u>sim- ples</u>)	Anna
Não argumental	Sem ocorrências	Sem ocorrências	Wo ist die? (onde ela está? – 03;00 movimento <u>simples</u>)	

Fonte: Elaboração própria

Em se tratando dos resultados sistematizados no Quadro 3, observa-se, na aquisição do alemão, o mesmo padrão atestado nas outras línguas: há, inicialmente, produção de sintagmas *Wh* argumentais (Rahel aos 2 anos, Soeren aos 1 ano e 4 meses, Emely aos 2 anos e 5 meses e Anna aos 1 ano e 10 meses). A produção de sintagmas *Wh* não argumentais ocorre com os sintagmas “*warum*” (por que) e “*wo*” (onde) a partir de 2 anos e 9 meses para todas as crianças (Rahel aos 2 anos e 9 meses, Soeren aos 3 anos e 7 meses e Emely e Anna aos 3 anos). Logo, evidencia-se, novamente, uma possível generalização acerca da aquisição linguística no que tange à emergência de interrogativas *Wh* com movimento incidindo inicialmente sobre sintagmas *Wh* argumentais.

Referente aos parâmetros de movimento acessados por essas crianças, constata-se que apenas houve realização de ocorrências de movimento simples (Rahel aos 2 anos, Soeren aos 1 ano e 4 meses, Emely aos 2 anos e 5 meses, Anna aos 1 ano e 10 meses). Nos períodos seguintes, apenas foram realizadas interrogativas de movimento simples, alternando-se entre argumentais e não argumentais. Tais dados sugerem que, em alemão, interrogativas com *Wh* com *pied-piping* sejam mais marcadas e, possivelmente, adquiridas mais posteriormente. Sendo assim, na gramática adulta de falantes de alemão, a partir da qual se apresentam dados de *input* para a aquisição, é possível que a interrogativa *Wh* com movimento com *pied-piping* não seja comumente empregada, estando restrita a determinados contextos.

De forma geral, observam-se alguns padrões nas três línguas analisadas: (i) não foram verificados dados de interrogativas com *Wh* com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom*, (ii) as interrogativas argumentais são sempre adquiridas antes das não argumentais, sugerindo uma hierarquia de complexidade entre argumentos e adjuntos e (iii) o movimento simples precede o movimento com *pied-piping*. Assim, apesar das diferenças individuais, no geral, o percurso comum evidencia uma progressão sistemática: interrogativas *Wh* argumentais com movimento simples > interrogativas *Wh* não argumentais com movimento simples > interrogativas *Wh* argumentais com movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures*.

Análise

Quanto às interrogativas *Wh ex situ* argumentais serem adquiridas anteriormente às interrogativas *Wh ex situ* não argumentais nas três línguas investigadas, destaca-se que há uma assimetria entre *WhPs* argumentais e não argumentais. Essa assimetria pode ser vista como um epifenômeno da Assimetria Direita-Esquerda² (cf. Cinque, 2014), segundo a qual sintagmas argumentais são soldados à esquerda de V primeiramente do que circunstanciais (não argumentais): a) se *WhPs* argumentais são soldados primeiramente do que *WhPs* não argumentais e b) se o movimento de *Wh* argumentais ocorre anteriormente na gramática infantil ao movimento de *Wh* não argumentais; então: c) o movimento de *WhPs* e, conseqüentemente, o Critério *Wh*, é sensível à ordem de soldagem de sintagmas *Wh*.

2 Para fins de exemplificação de tal assimetria, faz-se menção às considerações de Cinque (2014) referentes à assunção “forte” de que todos os constituintes presentes na numeração (advérbios, DPs circunstanciais e argumentos verbais) devam ser soldados à esquerda de V. Sendo assim, Cinque (2014) argumenta pela existência da seguinte ordem de soldagem de DPs: DP tempo > DP localização > ... > DP instrumento > ... > DP maneira > ... > DP agente > ... > DP objetivo > DP tema > Núcleo V.

Os dados analisados refletem, ainda, gramáticas desviantes, altamente instáveis, não maturadas. Frente a isso, é possível que, no início do processo de aquisição, as crianças analisadas estejam acessando a periferia esquerda baixa (cf. Belletti, 2004), não a periferia esquerda alta (cf. Rizzi, 1997). Conforme se estabelece em Belletti (2004), a periferia esquerda baixa (ou à direita) se localiza na projeção estendida do vP, havendo, assim, a seguinte hierarquia: *Forefield* (espaço do CP) > *Middlefield* (espaço do IP) > Periferia esquerda baixa > vP. Sabe-se, ademais, que, de acordo com Schweikert (2004), sintagmas circunstanciais (não argumentais) são inseridos na zona baixa do *Middlefield*. Ajuntando-se a hierarquia de Belletti (2004) com a de Schweikert (2004), admite-se aqui que haveria a seguinte arquitetura da sentença: *Forefield* (espaço do CP) > *Middlefield* (espaço do IP) > Circunstanciais > Periferia esquerda baixa > vP. Interpreta-se, dessa forma, que os *WhPs* não argumentais sejam soldados na zona dos Circunstanciais, acima da periferia esquerda baixa. Sendo assim, talvez o FocP atuante no início do processo de aquisição – quando são realizadas interrogativas *Wh* argumentais com movimento simples – seja o da periferia esquerda baixa (que domina apenas a zona dos argumentais) e não o da alta (que domina a dos não argumentais e a dos argumentais). Por isso, em um momento inicial, haveria a possibilidade de formação de interrogativas *Wh* argumentais com movimento simples, por haver a disponibilidade de acesso a FocP na periferia esquerda baixa desde o início do processo de aquisição.

Considerações finais

Em todas as doze crianças investigadas, a construção de interrogativas *Wh* argumentais ocorreu primeiro e, em seguida, interrogativas *Wh* não argumentais. Observou-se, ademais, que a construção de interrogativas *Wh* argumentais ocorreu primariamente com movimento simples e, posteriormente, com movimento com *pied-piping* (apenas do tipo *whose-pictures*),

excetuando-se a produção de Emily, criança norte-americana. Logo, a primeira hipótese adotada, referente à ordem de aquisição de interrogativas *Wh* argumentais *versus* não argumentais, não foi refutada e os resultados obtidos corroboram o que foi nela postulado. A segunda hipótese, referente à ordem de aquisição de interrogativas *Wh* com movimento simples *versus* com movimento com *pied-piping*, foi refutada por conta de a primeira produção de Emily de interrogativa *Wh ex situ* ter sido com movimento com *pied-piping*. No entanto, destaca-se que essa criança foi a única cuja produção divergiu e interpretou-se esse dado como possível consequência do método empregado, análise de dados de produção, o que pode ter possibilitado a não captação de uma produção relevante para este estudo em momento anterior ao início das amostras.

Diante desse quadro, sugere-se que a derivação envolvida na formação de interrogativas *Wh* com movimento com *pied-piping* é mais custosa para *Narrow Syntax* do que aquela envolvida na formação de interrogativas *Wh* com movimento simples. Com isso em mente, sabendo que as línguas podem variar na ordem de aquisição dos parâmetros de movimento de seus constituintes (cf. Cinque, 2005), talvez haja, assim, a seguinte ordem de aquisição de valores paramétricos de movimento: Movimento Simples > Movimento com *pied-piping* do tipo *whose-pictures* > Movimento com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom*. Para além disso, não se identificou nenhuma ocorrência de movimento com *pied-piping* do tipo *pictures-of-whom* na amostra longitudinal de todas as crianças analisadas e, talvez, isto indique que esse tipo de movimento especificamente é o mais custoso dentre todos. Tal estudo apresenta argumentos em favor do entendimento do inglês britânico, inglês americano e alemão como línguas de movimento *Wh* obrigatório.

Referências

- ALVES, M. G. Aquisição de interrogativas *Wh-in-situ* em português brasileiro: uma perspectiva cartográfica. **Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem**, v. 7, n. 1, p. 75-86, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360622655_AQUISICAO_DE_INTERROGATIVAS_WH_IN_SITU_EM_PORTUGUES_BRASILEIRO_UMA_PERSPECTIVA_CARTOGRAFICA. Acesso em: 25 ago. 2025.
- BONAN, C. From northern Italian to Asian Wh-in-situ: A theory of low focus movement. *Isogloss*. **Open Journal of Romance Linguistics**, v. 7, p. 1-59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/isogloss.108>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- CHENG, L. L-S. **On the typology of wh-questions**. Doctoral dissertation, MIT. Published 1997, Garland, New York, 1991.
- CINQUE, G. Deriving Greenberg's universal 20 and its exceptions. **Linguistic inquiry**, Cambridge, v. 36, n. 3, p. 315-332, 2005.
- CINQUE, G. **Typological Studies: Word Order and Relative Clauses**. London: Routledge, 2013.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Haia: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. **Barriers**. Cambridge, MA: Mit Press, 1986.
- CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press. 1995.
- FORRESTER, M. Appropriating cultural conceptions of childhood: Participation in conversation. **Childhood**, v. 9, p. 255-278, 2002.
- FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A.; RIZZI, L.. Growing trees: The acquisition of the left periphery. **Glossa: a journal of general linguistics**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.16995/glossa.5877>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- GROLLA, E. **A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro**. 2001. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp, Campinas, 2001.
- HAEGEMAN, L. **Introduction to Government and Binding Theory**. 2. ed. Nova Jersey, USA: Wiley-Blackwell, 1994. ISBN 978-0-631-19067-7.
- HUANG, C. T. J. Move WH in a language without WH movement. **Linguistic Review**, v. 1, p. 369-416, 1982.

- KUCZAJ, S. The acquisition of regular and irregular past tense forms. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 16, p. 589-600, 1977.
- MACWHINNEY, B. **The CHILDES project: Tools for analyzing talk**. Hillsdale: Erlbaum, 1991.
- MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003. p. 275-322.
- RIZZI, L. Residual verb second and the Wh-criterion. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. **Parameters and functional heads**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 63-90.
- RIZZI, L. The Fine Structure of the Left Periphery. *In*: HAEGEMAN, L. (Ed.). **Elements of Grammar**. Amsterdam: Springer Netherlands, 1997. p. 281-337.
- RIZZI, L. On the position “Int(errogative)” in the left periphery of the clause. *In*: **Current studies in Italian syntax**. Brill, p. 287-296, 2001.
- RIZZI, L.; BOCCI, G. The left periphery of the clause – Primarily illustrated for Italian. *In*: **Blackwell Companion to Syntax**, II edition. Oxford: Blackwell Publishers, 2017.
- SELL, F. S. F. A aquisição das interrogativas WH “*in-situ*” em PB. **Working papers em Linguística**, v. 6, n. 1, 2002, p. 55-76.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, 2017.
- SIKANSI, N. S. As interrogativas-Q na gramática infantil do PB. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 36, p. 85-103, 1999.
- SUPPES, P. The semantics of children’s language. **American Psychologist**, v. 29, 1974, p. 103-114.
- SZAGUN, G. Learning different regularities: The acquisition of noun plurals by German-speaking children. **First Language**, v. 21, p. 109-141, 2001.
- WEIST, R. M., *et al.* Finiteness systems and lexical aspect in child Polish and English. **Linguistics**, v. 47, n. 6, p. 1321-1350, 2009.
- WELLS, C. G. **Learning through interaction: the study of language development**. V. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

DESDEMONA E BARBARY:
VOZES PÓS-COLONIAIS EM *DESDEMONA*,
DE TONI MORRISON

Eliza de Souza Silva Araújo
(UFF)

Ana Clara dos Santos Pereira
(UERJ)

A prática de adaptar e reescrever textos clássicos tem se consolidado como um gesto artístico e político fundamental na literatura contemporânea. Ao revisitar o cânone ocidental, autoras e autores buscam reimaginar narrativas e lançar novas luzes sobre personagens e dinâmicas que, por séculos, foram marcadas por silêncios, omissões e hierarquias de poder. Essas reescritas, frequentemente motivadas por perspectivas feministas e decoloniais, desafiam os pressupostos de gênero, raça e autoridade cultural que sustentam a tradição literária oriunda dos pensamentos e práticas da Colonialidade¹. Nesse contexto, destaca-se a peça *Desdemona* (2012), de Toni Morrison, uma adaptação da clássica tragédia *Othello* (1603), de William Shakespeare.

¹ O termo *Colonialidade*, desenvolvido por Aníbal Quijano, qualifica a persistência das estruturas de poder do colonialismo mesmo após o fim formal da dominação colonial. Para o autor, a modernidade está intrinsecamente ligada à *colonialidade do poder*, ou seja, a um padrão mundial de classificação social baseado na raça, que articula exploração econômica, dominação política e hierarquização epistêmica. A colonialidade, portanto, não se restringe a um período histórico, mas constitui a matriz que organiza até hoje as relações globais de saber, ser e poder (QUIJANO, 2024).

Escrita em colaboração com a diretora e musicista Rokia Traoré, *Desdemona* não apenas revisita os eventos da peça shakespeariana, mas desloca seu foco para as vozes femininas que, na obra original, foram silenciadas ou marginalizadas. O projeto de Morrison é, assim, duplamente ambicioso: ao mesmo tempo em que aprofunda e propõe uma outra dimensão da personagem Desdemona, ela confere centralidade à figura de Barbary, a “ama africana” mencionada brevemente em *Othello*, transformando-a em um sujeito agente de memória e crítica cultural e social. Tal estratégia literária, se manifesta, inicialmente, na retirada de personagens que foram presenças centrais na narrativa de Shakespeare. Constatando as manifestações de uma construção narrativa que transforma as presenças subalternizadas ou pouco desenvolvidas nas principais vozes de seu texto, a narrativa de Morrison apresenta uma frutífera possibilidade de ser lida à luz dos estudos pós-coloniais, desenvolvidos pela pesquisadora Ania Loomba, uma vez que a peça reconfigura as estruturas narrativas da tragédia renascentista para evidenciar os efeitos duradouros do colonialismo. Como destaca Ania Loomba em sua obra *Colonialism/Postcolonialism* (1998), a literatura ocidental tem desempenhado um papel fundamental na sustentação de discursos coloniais, sendo, ao mesmo tempo, um terreno fértil para a resistência e reimaginação de identidades subalternizadas.

Como argumenta Ania Loomba, o colonialismo não deve ser entendido apenas como um fenômeno histórico encerrado, mas como um sistema que deixa marcas duradouras e continua a estruturar relações de poder, subjetividades e imaginários (Loomba, 1998, p. 3-7). Essa perspectiva é central para a leitura de *Desdemona* (2012), já que Morrison situa suas personagens em um espaço de pós-vida (*afterlife*), onde a negociação com os traumas e heranças coloniais persiste mesmo após a morte. O recurso dramático do “pós-vida” pode, assim, ser lido como metáfora do modo como o colonialismo sobrevive como espectro e força ativa, reconfigurando o presente e o futuro das subjetividades.

A presente análise propõe, portanto, investigar como *Desdemona*, de Toni Morrison, se inscreve como uma resposta de cunho pós-colonial à peça *Othello*, desafiando a perspectiva eurocêntrica e evidenciando os legados do colonialismo na configuração das relações de poder, identidade e representação, ao mesmo tempo em que reivindica a reescrita como um gesto de insurgência estética, por meio do qual Morrison reimagina o passado e reinscreve vozes e relações marginalizados, inicialmente explorados por um outro viés ou silenciados no texto de William Shakespeare.

Desdemona: a reivindicação da voz

A narrativa de Morrison inicia-se com uma poderosa declaração da protagonista: “My name is Desdemona. The word, Desdemona, means misery. It means ill fated. It means doomed.” (Morrison, *Desdemona*, cap. 1, p. 7). Ainda em um primeiro momento, o trabalho da escritora afro-estadunidense expressa sua abordagem central: estabelecer a identidade da personagem, mas também revelar a carga simbólica que seu nome carrega, refletindo as expectativas e limitações impostas a ela desde o nascimento.

A escolha em começar o texto com essa introspecção profunda destaca a condição feminina em um contexto patriarcal, onde o destino de uma mulher é frequentemente determinado por normas sociais e culturais. Desdemona, ao reconhecer que seu nome está associado a um destino trágico, questiona a narrativa que lhe foi imposta. Ela reflete sobre a condição de ser mulher em Veneza, onde “men made the rules; women followed them.” (Morrison, *Desdemona*, cap. 1, p. 8). A consciência de Desdemona sobre sua posição na sociedade e sua resistência a essa imposição revelam a complexidade de uma personagem que se recusa a ser definida apenas pelo significado de seu nome. A estratégia literária adotada por Morrison, de promover a voz inicial à Desdemona, também se manifesta em outra dimensão na mudança da narrativa. Em

Othello, o texto se inicia com um diálogo entre os personagens Iago e Roderigo, sobre o suposto romance entre a princesa e o mouro de Veneza. Contudo, ao ser desafiada pelo diretor e amigo de longa data Peter Sellars a escrever a adaptação de Shakespeare, Morrison expressou uma única condição para o aceite ao desafio: a retirada dos personagens centrais de *Othello* não apenas da cena de abertura, mas do texto integral de *Desdemona*:

I refused to do the play unless Peter permitted me to get rid of Iago altogether out. Because he's everywhere, he's talking constantly, nobody's telling him the truth, he's manipulating everybody. He's gobbling up the flame and no one can just live. It was so liberating in the writing and in imagination to get rid of the character that was manipulating everybody to see: What it would be like? What would they say to one another if he wasn't there? (Morrison, 2014, 1:50)²

A retirada desses personagens não é meramente uma escolha narrativa, mas uma decisão significativa que permite a Morrison explorar a história de *Desdemona* de uma maneira mais autônoma. No artigo intitulado “Lição de retórica em quatro letras: I-A-G-O”, Fernanda Medeiros evidencia sobre como o personagem que toma a palavra na narrativa shakespeariana, Iago, é a personificação da manipulação retórica e do poder da linguagem.

Otelo será o lado sombrio dessa toxicidade, representando literalmente o processo de envenenamento pelo discurso, levado a cabo por Iago. A subjetividade teatral praticada nas escolas, sobre a

2 Me recusei a fazer a peça, a menos que Peter permitisse livrar-me completamente de Iago. Ele está em toda parte, falando constantemente, ninguém lhe diz a verdade e ele manipula todo mundo. Ele está controlando a cena e ninguém consegue viver. Foi tão libertador na parte da escrita e da imaginação me livrar do personagem que manipulava todos para ver: Como seria? O que eles diriam uns aos outros se ele não estivesse lá? (Morrison, 2014, 1:50, tradução nossa).

qual comentamos, é explorada em sua máxima potência e periculosidade nesse personagem. Aquele que diz “Eu não sou o que sou” (Ot., 1.1, p. 137) nos fornece a representação mais contundente do poder da palavra, o aspecto mais sensível da retórica. (Medeiros, 2017, p. 10)

A linguagem, para Morrison, jamais é neutra. Sua obra evidencia o reconhecimento da palavra como tecnologia colonial e patriarcal, o que implica a necessidade de reinventar seus usos. Em discurso na sua cerimônia de premiação do Nobel de Literatura (1993), a autora pontua: “Oppressive language does more than represent violence; it is violence; does more than represent the limits of knowledge; it limits knowledge.”, acentuando que a linguagem opressiva não reflete apenas a violência, mas também é violência, uma vez que censura e impõe limites a um determinado conhecimento (Morrison, 2019, p. 130).

Isto posto, *Desdemona* atua como uma resposta à palavra venenosa de Iago, aquele que, na leitura de Medeiros (2017), representa a culminância sombria da cultura retórica ocidental: “Nenhum personagem de Shakespeare – nem mesmo Marco Antônio [...] – encarna melhor os princípios retóricos do que o alferes Iago”, afirma Medeiros (2017, p. 10), destacando o caráter proteiforme e destrutivo da retórica shakespeariana em sua forma mais tóxica. Portanto, ao eliminar as vozes masculinas que tradicionalmente manipulam e controlam a narrativa, como a de Iago, Morrison adota uma abordagem que não apenas desafia a dinâmica de poder estabelecida na obra original, mas também reflete uma crítica mais ampla às estruturas narrativas que genericamente retratam as mulheres. Neste sentido, *Desdemona* se constitui como um texto que promove espaço para que as figuras femininas Desdemona e Barbary, se expressem e elucidem as camadas de sua própria história.

Uma das estratégias centrais utilizadas por Toni Morrison em *Desdemona* (2012) para reconfigurar a personagem-título é o gesto de restituir-lhe uma infância: uma importante manifestação de construção subjetiva. Na tragédia *Othello*, Desdemona surge já como uma mulher casável, imersa num enredo adulto de paixão, ciúme e morte, sem que sua formação ou passado sejam minimamente explorados. Morrison, por sua vez, dribla essa omissão e reimagina a trajetória de Desdemona desde a infância, oferecendo em sua construção narrativa, um retrato mais completo de sua constituição afetiva e identitária. A personagem, agora narradora de sua própria história, compartilha memórias de sua relação com os pais, de sua convivência com Barbary e de suas primeiras tentativas de afirmar-se como sujeito em um mundo rigidamente patriarcal.

Como observa Peter Erickson, se em *Othello* a voz inicial de Desdemona é progressivamente anulada até ser simbolicamente apagada na forma de sua morte, em *Desdemona*, Morrison “restaura sua voz” por meio de uma atenção crítica à dinâmica entre fala e silêncio nas personagens femininas de Shakespeare (Erickson, 2013, p. 2). O que se produz, portanto, é para além de uma ampliação da personagem, mas uma ruptura com a lógica patriarcal e colonial da narrativa original. Ouvir Desdemona falar sobre sua infância não apenas humaniza a personagem, mas amplia nossa compreensão das escolhas que ela faz enquanto mulher adulta — escolhas agora vistas como fruto de uma luta precoce por autonomia, em vez de um gesto impulsivo ou romântico, como pontuado pela própria Morrison ao compartilhar sua perspectiva da personagem em uma palestra no ano de 2014:

When Peter Sellars said: ‘I would never do Othello, ever’ and I said: “Why not?” And he said: “It’s so thin. It’s nothing there.” and I said: “No, that’s not true.” The performances may be thin ‘cause they’re all the same: A young white girl, black guy, two days

and over. This is a really extraordinary character, both of them. Not for the obvious reasons, I think about it: What is this in forty hundreds or something Venice? She runs away from home, she should be in a convent or jail or something. I mean, nobody runs away from home from that class. And she turned down every party that they've offered to her as a husband and they obviously just want the money but nevertheless, she says "no". She meets this one guy, he starts telling her stories. She's breathless and then they run away and get married. She goes to war with him. She meddles in his business. She's not this little "Desdemona". No. I saw her as stronger, more complex, more interesting than the performances I had seen. (Morrison, 2014, 0:01)³

Em sua adaptação, portanto, Morrison devolve à personagem uma presença propositiva e incisiva. Passando-se a peça em um contexto *afterlife*⁴ Desdemona retrata todas as questões da tragédia que levou à sua morte de maneira clara e crítica, inclusive a influência de Iago nas decisões de seu amado Othello:

My husband knew Iago was lying, manipulating, sabotaging. So why did he act on obvious deceit?

-
- 3 Quando Peter Sellars disse: "Eu jamais faria *Otelo*, nunca", eu perguntei: "Por que não?" E ele disse: "É tão superficial. Não tem nada ali." Então eu respondi: "Não, isso não é verdade." As performances podem ser rasas, porque são todas iguais: Uma jovem garota branca, um homem negro, dois dias e acabou. Mas esse é um personagem realmente extraordinário — ambos são. E não só pelos motivos óbvios. Veja só: estamos falando de algo como a Veneza do século XV ou XVI. Ela foge de casa — deveria estar num convento, presa ou algo assim. Você sabe, ninguém foge de casa sendo de uma classe como a dela. E ela recusou todos os pretendentes que lhe ofereceram como marido, e eles obviamente só queriam o dinheiro, mas, ainda assim, ela disse "não". Ela conhece esse homem [Otelo], ele começa a contar suas histórias, ela fica apaixonada — e então eles fogem e se casam. Ela vai para a guerra com ele. Ela se mete nos assuntos dele. Ela não é essa pequena "Desdemona" frágil. Não. Eu a via como uma mulher mais forte, mais complexa, mais interessante do que nas interpretações que eu havia assistido. (Morrison, 2014, 0:02, traduzido pelos autores do capítulo)
- 4 A peça *Desdemona* (2012), de Toni Morrison, situa-se em um espaço de vida após a morte, onde os personagens, já falecidos, retomam suas histórias e confrontam memórias, traumas e silenciamentos.

Brotherhood. The quiet approval beamed from one male eye to another. Bright, tight, camaraderie. Like-mindedness born of the exchange of musk; the buck's regard of the doe; the mild contempt following her capture. The wide, wild celebrity men find with each other cannot compete with the narrow comfort of a wife. Romance is always overshadowed by brawn. The language of love is trivial compared to the hidden language of men that lies underneath the secret language they speak in public. But real love, the love of an Amazon, is not based on pretty language or the secret sharing between males. (Morrison, 2012, cap. 7, p.30)⁵

A fala da Desdemona de Morrison revela de forma contundente o modo como as relações entre homens são estruturadas não apenas por afetos ou lealdades visíveis, mas por uma cumplicidade silenciosa, performada através de códigos de gênero, poder e dominação. A autora, por meio da voz de sua personagem-título, nomeia um tipo de “irmandade” que transcende a racionalidade: um pacto entre homens que se sustenta na convivência, na mútua validação e, sobretudo, no desprezo partilhado pelas mulheres. Esse “brilho silencioso de aprovação de um olho masculino para outro” (Morrison, 2012, cap. 7, p. 30) ⁶ é um símbolo da cultura patriarcal, onde o laço masculino se impõe como mais legítimo, mais sólido, mais significativo do que qualquer relação afetiva com o feminino.

5 Meu marido sabia que Iago estava mentindo, manipulando, sabotando. Então, por que ele agiu com base em um engano tão óbvio? Vínculo viril. A aprovação silenciosa que passa de um olhar masculino a outro. Um brilho de camaradagem — firme, fechado. Uma afinidade nascida da troca de almíscar; o olhar do macho em direção à fêmea; o leve desprezo que vem após a conquista dela. A ampla e selvagem celebridade que os homens encontram entre si não pode competir com o conforto estreito de uma esposa. O romance é sempre ofuscado pela força bruta. A linguagem do amor é trivial em comparação com a linguagem oculta dos homens, que está por baixo da linguagem secreta que eles falam em público. Mas o amor verdadeiro — o amor de uma Amazona — não se baseia em palavras bonitas nem na partilha secreta entre os homens. (Morrison, 2012, (Morrison, 2012, p. 30, traduzido pelos autores do capítulo)

6 Traduzido pelos autores do capítulo.

Em *Colonialism/Postcolonialism* (1998), Loomba demonstra como colonialismo, patriarcado e construções de gênero funcionam de maneira imbricada, reforçando hierarquias que subordinam simultaneamente mulheres e sujeitos racializados (Loomba, 1998, p. 157-159). A fala de Desdemona, em que ela descreve a “irmandade masculina” que unia Othello e Iago, evidencia precisamente esse mecanismo: um pacto entre homens sustentado pela cumplicidade silenciosa e pelo desprezo partilhado em relação às mulheres. Essa cena ilustra a análise de Loomba ao revelar que a dominação colonial não pode ser dissociada das estruturas de gênero, mas se sustenta na articulação de múltiplas formas de opressão.

O *corpus*, ademais, é responsável por uma presença mais profunda e crítica de outra personagem: Sa’ran⁷. Em *Othello*, Barbary é mencionada em um monólogo de Desdemona, que recorda a “ama africana” de sua mãe como alguém que cantava uma canção triste (“willow song”) nos momentos que antecederam sua própria morte:

DESDEMONA:

My mother had a maid call’d Barbary:
She was in love; and he she loved proved mad
And did forsake her: she had a song of ‘willow;’
An old thing ‘twas, but it express’d her fortune,
And she died singing it: that song to-night
Will not go from my mind; I have much to do,
But to go hang my head all at one side,
And sing it like poor Barbary. Prithee, dispatch.
(Shakespeare, *Othello*, 4.3.39, p. 173)

⁷ Na peça de Morrison, a personagem que em *Othello* era chamada de Barbary se apresenta como Sa’ran. O nome “Barbary”, em Shakespeare, evocava tanto a sonoridade da palavra barbarian quanto a referência geográfica à região do Norte da África conhecida como Barbary Coast, marcada no imaginário europeu como espaço de alteridade e exotismo. Ao renomear a personagem como Sa’ran, Morrison desloca essa conotação eurocêntrica e recupera uma identidade africana que devolve agência e ancestralidade à personagem, inserindo-a em um horizonte de memória afro-diaspórica.

Barbary tem sua presença no texto de Shakespeare limitada a um lapso de memória de Desdêmona e limitada a uma manifestação tristonha. Em seu texto, Morrison ressignifica a presença da personagem no contexto canônico lhe atribuindo ao nome Sa'ran, que na África Ocidental significa "joy/alegria". Sendo assim, a autora desloca a intervenção da personagem de um cenário invisível e deprimido, para um cenário expressivo e autônomo, uma vez que a cena de reencontro entre Desdemona e Sa'ran altera o contexto da personagem de subalterna para a contadora de sua própria história:

DESDEMONA: Barbary! Barbary. Come closer. How I have missed you. Remember the days we spent by the canal? We ate sweets and you saved the honey for me eating none yourself. We shared so much.

BARBARY We shared nothing.

DESDEMONA What do you mean?

SA'RAN I mean you don't even know my name.

Barbary? Barbary is what you call Africa. Barbary is the geography of the foreigner, the savage. Barbary? Barbary equals the sly, vicious enemy who must be put down at any price; held down at any cost for the conquerors' pleasure. Barbary is the name of those without whom you could neither live nor prosper.

DESDEMONA So tell me. What is your name?

SA'RAN Sa'ran.

(Morrison, Desdemona, cap. 9, p.37).

Gayatri Spivak, em seu texto *Can the Subaltern Speak?* (2010), questiona precisamente a lógica que impede sujeitos subalternos — especialmente mulheres racializadas — de exercerem agência discursiva. Para a autora, a ausência dessa autonomia não significa que esse subalterno não tem voz, mas que não há espaço na estrutura dominante para que sua fala seja reconhecida como

legítima (Spivak, 2010, p. 283). Quando Barbary é reduzida a uma memória aflita no discurso de uma outra pessoa, ela exemplifica exatamente esse processo: sua subjetividade é apagada e cabe à sua existência ficar restrita à função de pano de fundo da tragédia europeia.

Ao aprofundar a cena de encontro entre Sar'an e Desdemona, nota-se uma abordagem empática e afetuosa da parte da personagem da peça homônima. Porém, percebe-se que Sa'ran mantém firme suas percepções críticas sobre a posição que ocupava na vida de Desdemona, demonstrando uma sólida conscientização social e o entendimento de que a raça é um agravante adicional em sua relação com Desdemona. Sa'ran rejeita tanto a justificativa quanto a tentativa de conexão emocional proposta por ela: "I have no rank in your world. I do what I am told" (Morrison, 2012, cap. 9, p. 40). Em resposta, Desdemona argumenta que também viveu sob restrições: "I had no more control over my life than you had. My prison was unlike yours but it was prison still." (Morrison, 2012, cap. 9, p. 40) A pergunta que se segue marca um ponto de virada na conversa e revela a necessidade de reconhecimento moral por parte de Desdemona: "Was I ever cruel to you? Ever?" Sa'ran responde com franqueza: "No. You never hurt or abused me" (Morrison, 2012, cap. 9, p. 40) Embora confirme que sua maior dor tenha sido causada pelo homem que amava e que a traiu, uma ferida que Desdemona também conhece, a assimetria entre ambas permanece.

No entanto, apesar das barreiras impostas pela raça e pela posição social, há entre as duas uma interseção trágica: ambas foram destruídas pelos homens que amaram. Sa'ran então canta a icônica "willow song" citada em *Othello*, mas em seguida apresenta uma versão mais triunfante, concluindo: "I have thought long and hard about my sorrow. No more "willow". Afterlife is time and with time there is change" (Morrison, 2012, cap. 9, p. 40). O objetivo de Morrison não é reescrever o passado das personagens nem

apagar suas diferenças, mas transcendê-las no pós-vida: agora, ambas se recusam a representar mulheres vitimadas. Desse modo, a reescrita assume o papel de ferramenta de insurgência narrativa. Como salienta Gayatri Spivak (2010), é preciso “dar voz à subalterna” sem reproduzir os mesmos mecanismos de silenciamento e apropriação que o colonialismo impôs. Morrison, ciente dessa tensão, não apenas oferece espaço para que as personagens falem, mas estrutura sua peça em torno da oralidade, do testemunho e do entrelaçamento de memórias, de modo a deslocar o centro do discurso tradicional para as margens, onde residem as vozes femininas, negras e colonizadas.

Entre adaptação e pós-colonialismo

A peça *Desdemona*, de Toni Morrison, pode ser compreendida como um gesto de reescrita que articula duas forças teóricas potentes: a adaptação e a crítica pós-colonial. Reescrevendo *Othello* de Shakespeare desde uma perspectiva negra e feminina, Morrison mobiliza a adaptação como estratégia crítica: um modo de *tirar a própria história da voz do outro* para reconfigurar as fronteiras de identidade, linguagem e poder. Linda Hutcheon, em *A Theory of Adaptation* (2006), defende a adaptação como um processo não de simples derivação, mas de transformação ativa, uma forma de reinterpretação crítica situada historicamente. Para ela, «adaptations are not simply repetition; there is always change» (Hutcheon, 2006, p. 176). Nesse sentido, *Desdemona* opera como um contradiscurso: ela não apenas adapta *Othello*, mas o restitui desde as margens, invertendo seu eixo de autoridade narrativa. Hutcheon também contesta o modelo tradicional de análise de fidelidade ao original, chamando-o de limitante e moralizante, propondo em vez disso que se entenda a “adaptação como uma forma de reinterpretação que pode até se distanciar do texto-fonte por razões criativas, políticas ou culturais” (Hutcheon, 2006, p. 20). Portanto, com base nas afirmações de Hutcheon,

a narrativa se configura em uma abordagem política à luz das questões levantadas por Ania Loomba em sua obra *Colonialism/PostColonialism*.

Loomba, pesquisadora e professora indiana, fornece as ferramentas para uma crítica mais densa às questões de manifestações políticas na literatura. Em sua abordagem, o conhecimento — inclusive o literário — não é inocente, mas está “profoundly connected with the operations of power” (Loomba, 1998, p. 43). A literatura, para ela, não é um reflexo neutro da realidade, mas uma contenda onde se negociam ideologias coloniais. Dessa maneira, a adaptação de Morrison se inscreve num campo de tensão: ela é uma obra que *não apenas reflete dominâncias, mas codifica complexidades*.

É justamente nesse ponto que se pode enxergar *Desdemona* como um tipo de prática transcultural, no sentido em que Loomba define: “Literature is a place where ‘transculturation’ takes place in all its complexity [...] often absorbing, appropriating and inscribing aspects of the ‘other’ culture, creating new genres, ideas and identities in the process.” (Loomba, 1998, p. 70). Portanto, a peça *Desdemona* pode ser compreendida como um gesto de insurgência literária: Morrison reescreve o cânone shakespeariano de forma a deslocar seu eixo de autoridade narrativa, restituindo voz às personagens subalternizadas. A literatura, enquanto arena de resistência, é utilizada por Morrison para desmontar as estruturas coloniais e patriarcais inscritas no texto original, demonstrando na prática a tese de Loomba de que os textos artísticos são ferramentas críticas no embate contra ideologias hegemônicas.

Se *Othello*, na leitura de Fernanda Medeiros (2017), se ancora na “retórica tóxica” (Medeiros, 2017, p. 9) da modernidade e no apagamento da alteridade, *Desdemona* devolve a palavra ao outro, não como objeto do discurso, mas como sujeito de uma memória insurgente. Aqui, a adaptação deixa de ser um simples gesto estético e torna-se, como aponta Loomba, um campo político: “The colonial

contact is not just ‘reflected’ in the language or imagery of literary texts, it is not just a backdrop or ‘context’ against which human dramas are enacted, but a central aspect of what these texts have to say about identity, relationships and culture.” (Loomba, 1998, p. 72-73). Morrison, portanto, não “representa” a alteridade; ela a reinscreve, deslocando o centro de gravidade da obra original e abrindo espaço para o que Hutcheon chama de “diferença com agência”. (2006, p. 94).

O conceito de *colonial hybridity*, conforme discute Loomba, revela a ambiguidade dos atos culturais em contextos coloniais. Para o discurso colonial, a hibridez era mobilizada como uma estratégia voltada a preservar uma suposta “pureza cultural” europeia e, assim, estabilizar a ordem de dominação. No entanto, tal noção apresentava uma prática instável na medida que as instituições colonizadas apropriaram-se de ideias, linguagens e instrumentos ocidentais, mas os transformaram por meio de seus próprios referenciais, criando formas híbridas que frequentemente se voltavam contra o poder colonial. Esse processo de hibridização produziu, por um lado, a possibilidade de afirmar a alteridade cultural e, por outro, de insistir na diferença intransponível entre colonizador e colonizado (Loomba, 1998, p. 173-174). Em *Desdemona*, ganha encarnação pela presença de Sa’ran. Antes nomeada Barbary deixa de carregar apenas a conotação eurocêntrica de alteridade exótica e passa a representar um lugar de memória e resistência afro-diaspórica. Sa’ran, ao recuperar sua voz e narrar suas experiências, evidencia o modo como a hibridez, longe de dissolver diferenças em harmonia, torna-se espaço de confronto crítico, em que elementos herdados do Ocidente tornam-se apropriados e são ressignificados para expor e questionar as estruturas coloniais e patriarcais que silenciaram a experiências desses diversos povos colonizados.

Ademais, em seu ensaio “The Post Always Rings Twice: the postmodern and the postcolonial” (1994), Linda Hutcheon atenta para os riscos da generalização do termo “pós-colonial”. Ela critica o modo como a teoria pós-colonial é muitas vezes utilizada

como “rótulo totalizante” que ignora as especificidades históricas e culturais: “There is a danger in using ‘postcolonialism’ as a monolithic label that homogenizes widely different historical experiences, political contexts, and cultural forms.” (Hutcheon, 1994, p. 216). Essa crítica se mostra especialmente relevante quando aplicada à análise de obras como *Desdemona*, que não operam sob um único eixo teórico ou temporal.

A peça de Morrison, embora claramente engajada com as estruturas do colonialismo e da racialização, não pode ser reduzida a um “pós-colonialismo” genérico. Seu projeto é, ao mesmo tempo, memorial, político, ancestral e performativo, pois, ao situar a narrativa em um tempo pós-tragédia, Morrison retira suas personagens do limite físico da morte e as reposiciona em um espaço de memória ativa, em que a fala, antes negada, se torna central. A peça opera, assim, como um ato de rememoração e reexistência, em que a ancestralidade não é apenas evocada, mas incorporada como presença viva no diálogo entre as personagens e suas histórias.

Em sua análise do eurocentrismo, Loomba evidencia como as narrativas culturais e literárias ocidentais foram moldadas para legitimar a dominação colonial (Loomba, 1998, p. 47). A reescrita de Morrison, ao retirar Iago e devolver centralidade às mulheres, funciona como gesto de resistência a esse olhar eurocêntrico. Ao reposicionar a narrativa de *Othello* fora do eixo masculino e europeu, Morrison desloca o centro de gravidade do texto e reinscreve nele uma perspectiva diaspórica e feminina. Esse movimento corresponde ao que Loomba entende como resistência cultural: um esforço consciente de desmontar as ideologias coloniais inscritas nos cânones literários.

Considerações finais

A adaptação de *Othello* desenvolvida por Toni Morrison pode ser lida como uma intervenção crítica sobre o texto original. É uma recusa da linearidade trágica eurocêntrica que reduz persona-

gens como *Desdemona* à condição de vítima “narrada” e *Barbary* à de “assombração” ou alegoria. A narrativa de Morrison, opera como contranarrativa: uma ficção que responde aos silêncios do passado com a potência da voz, do corpo e da memória. Assim, a adaptação torna-se um dispositivo de contestação cultural e temporal, funcionando não apenas como releitura estética, mas como denúncia e reconstrução. Nesse gesto, sua obra articula o que Linda Hutcheon entende como adaptação: transformação ativa e politicamente situada (Hutcheon, 2006). Como também elucida o que Ania Loomba apresenta como literatura enquanto arena de disputa ideológica (Loomba, 1998), onde as marcas do colonialismo permanecem ativas.

Dessarte, *Desdemona* não é apenas uma adaptação estética da obra de William Shakespeare, mas uma insurgência narrativa que enfatiza no cânone vozes femininas, negras e colonizadas, que desafia o as narrativas eurocentradas e expõe a continuidade das estruturas coloniais e patriarcais. Para além disto, a peça também reafirma o papel da literatura como campo de resistência cultural e política, ao mesmo tempo em que propõe um diálogo com o presente ao evidenciar que: lembrar, recontar e reimaginar são gestos necessários para enfrentar os espectros coloniais que ainda moldam nossas sociedades.

Referências

CARNEY, J. E. Being born a girl: Toni Morrison’s *Desdemona*. **Borrowers and Lenders: The Journal of Shakespeare and Appropriation**, Athens, v. 8, n. 1, p. 1–27, Spring 2013.

ERICKSON, P. “Late” has no meaning here: imagining a second chance in Toni Morrison’s *Desdemona*. **Borrowers and Lenders: The Journal of Shakespeare and Appropriation**, Athens, v. 8, n. 1, p. 1–16, Spring 2013. Disponível em: <https://borrowers-ojs-azsu.tdl.org/borrowers/article/view/127>. Acesso em: 5 ago. 2025.

HUTCHEON, L. **A Theory of Adaptation**. 1. ed. Nova York: Routledge, 2006.

HUTCHEON, L. The post always rings twice: The postmodern and the postcolonial. **Textual Practice**, Londres, v. 8, n. 2, p. 205–238, 1994.

LOOMBA, A. **Colonialism/Postcolonialism**. 1. ed. Londres; Nova York: Routledge, 1998.

MEDEIROS, F. Lição de retórica em quatro letras: I-A-G-O. *In*: MEDEIROS, F.; PINHO, D. (Orgs.). **Literaturas de língua inglesa**: leituras interdisciplinares. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017, p. 45-59.

MORRISON, T. **Desdemona**. Nova York: Oberon Books, 2012.

MORRISON, T. **The source of self-regard**: Selected essays, speeches, and meditations. Nova York: Alfred A. Knopf, 2019.

MORRISON, T.; BROTTON, J. **Toni Morrison on Othello** – Hay Festival 2014. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/B4aWCqLd2PY>. Acesso em: 5 ago. 2025.

QUIJANO, A. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *In*: QUIJANO, A. **Foundational Essays on the Coloniality of Power**. Durham: Duke University Press, 2024.

SHAKESPEARE, W. **Othello**. SANDERS, N. (Ed.). Updated edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? Revised edition. *In*: MORRIS, R C. (Org.). **Can the subaltern speak?** Reflections on the history of an idea. Nova York: Columbia University Press, 2010. p. 21-78.

A IMPORTÂNCIA DA TRADUÇÃO ESPECIALIZADA PARA A DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO NOS MUSEUS

Renata Thiago Pontes
(UERJ)

A atividade tradutória tem acompanhado o desenvolvimento de nossa civilização há muitos séculos. Desde a antiguidade diferentes civilizações buscam formas de se comunicar com outros grupos e assim realizar trocas de mercadorias, medicamentos, informações e variados tipos de conhecimento. Nesse contexto, a tradução desempenha papel fundamental na mediação entre culturas e na disseminação de diversos saberes. A invenção da escrita e da tipografia foram pontos decisivos na história da tradução e da disseminação do conhecimento, assim como a invenção da Internet e o início da Era Digital. O conhecimento conquistou espaços e alcance nunca imaginados. As trocas de informação se aceleraram e novas oportunidades de alcançar públicos diferentes se apresentaram a diversos campos e lugares do saber. Os museus, conhecidos como espaços guardiões da história, da memória, do conhecimento, das artes e diversas outras áreas, começaram a se reconfigurar na forma como apresentavam suas coleções e exposições aos mais variados públicos, abrindo assim novas oportunidades de trabalho para diversos profissionais, como os tradutores, e buscando a disseminação e popularização do conhecimento e a educação.

A tradução realizada nos museus, em suas variadas formas de modalidade, exige que o tradutor compreenda não apenas as nuances linguísticas, mas também os aspectos técnicos e culturais do conteúdo, visando ampliar o acesso de públicos diversos ao conhecimento científico, artístico e cultural. Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre a presença da tradução especializada nos museus. Para tanto, consideramos a realização de pesquisa de caráter bibliográfico e a experiência profissional da autora como tradutora de textos especializados em diversos museus do Estado do Rio de Janeiro, como o Museu Histórico Nacional - MHN, o Museu Imperial e os Museus Castro Maia. A partir deste estudo busca-se discutir a importância da tradução especializada no cotidiano dos museus e na contribuição para a disseminação do conhecimento.

A evolução no conceito de museu e suas implicações para a tradução

Segundo o *site* do Museu do Índio (2022), a definição do que é um museu, e, em especial, do que deve ser um museu do século XXI, é complexa e longa. Até a metade do século XX, os critérios administrativos e aquisitivos dos museus eram arbitrários e estas instituições consideradas elitistas, colonizadoras e excludentes. Na década de 1970, o conceito de museu foi reformulado e teve início a fundação da museologia moderna. Desde então, houve várias atualizações na definição, porém, ainda se buscava uma definição nova que contemplasse a diversidade de museus, coleções, públicos e territórios.

Durante a Conferência Geral de 2016, em Milão, a ideia de repensar a definição de museu estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) ressurgiu, sendo criado, no ano seguinte, um Comitê Permanente, *Committee for Museum Definition, Prospects and Potentials*, com o objetivo de analisar o impacto das

tendências da sociedade nos museus e avaliar a relevância da definição então em vigor. Porém, a tentativa de chegar a um acordo na Conferência do ICOM de 2019, realizada em Kyoto, no Japão, não foi bem-sucedida, visto que a Assembleia Geral não chegou a um consenso sobre um projeto de definição antes de ser votado (Museu do Índio, 2022).

Contudo o entendimento de que o setor cultural não poderia permanecer neutro diante da exclusão e da discriminação já existia. Ainda segundo o *site* do Museu do Índio (2022), a formulação da nova definição aprovada em 2022, que gerou significativa mudança no entendimento do que deve ser um museu, envolveu centenas de trabalhadores de museus que integram 126 Comitês Nacionais de todo o mundo, com destaque para a América Latina, que registrou a maior participação. Durante a 26ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM), realizada de 20 a 28 de agosto de 2022, em Praga, na República Tcheca, pela primeira vez, foram incluídos os termos “inclusão”, “acessibilidade”, “sustentabilidade” e “ética”. Representantes de mais de 500 museus em todo o mundo votaram e 92,4% foram favoráveis à mudança na definição até então existente (ICOM Brasil, 2022).

Segundo o *site* do ICOM Brasil (2022), a antiga definição estabelecia que um museu “é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite”. Já a nova estabelece:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a

sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento. (ICOM Brasil, 2022)

Ao analisarmos essa nova definição podemos também perceber a importância social do papel dos tradutores que atuam nos museus, visto que hoje, longe do estereótipo do museu como um espaço apenas ocupado e destinado às elites, o objetivo é tornar o conhecimento acessível, inclusivo, promovendo a diversidade, com a participação da comunidade, focado na educação, no entretenimento, na reflexão e no compartilhamento do conhecimento. Os tradutores especializados que atuam nos museus, nas mais variadas áreas do conhecimento, têm a difícil e crucial tarefa de aproximar o conhecimento do público leigo e de diferentes culturas, de educar e auxiliar na inclusão da comunidade e da diversidade.

A tradução especializada

Janine Pimentel (2017) define a tradução especializada como aquela voltada a textos técnicos, científicos e profissionais e ressalta que é a modalidade da tradução que constitui a maior parte do volume de trabalho dos tradutores no mundo contemporâneo. Pimentel também observa que esse tipo de tradução tem recebido pouca atenção dos Estudos de Tradução, cujas raízes disciplinares estão ligadas à linguística e à literatura, privilegiando a análise de obras literárias. O texto especializado é assim, segundo a autora, uma comunicação sobre assuntos de um determinado domínio com uso de jargão específico, envolvendo interlocutores que entendem, pelo menos, minimamente daquele domínio (Pimentel, 2017, p. 567–568).

Javier Franco Aixelá (2004) considera que a tradução técnica e científica tem sido tradicionalmente o bode expiatório das discussões teóricas sobre tradução, pois a abordagem para este tipo de tradução tem sido geralmente incorreta. Uma crença comum é a de que a tradução de literatura envolve uma elaboração criativa da linguagem, exigindo que o tradutor reelabore a linguagem de uma forma igualmente criativa, enquanto na tradução técnica e científica os tradutores apenas têm de lidar com um tipo de discurso em que o vocabulário (terminologia) é, ou pelo menos tende a ser, unívoco, com equivalentes prontos a usar, e o uso da linguagem (estilo) é simples e direto. Assim, cria-se a ideia errônea de que qualquer pessoa com um domínio razoável de uma língua e um alto nível de conhecimento técnico ou científico pode traduzir um bom texto técnico (ou científico), enquanto poucos podem traduzir um bom poema ou romance, mesmo em sua língua materna. Assim, a tradução literária, incluindo a Bíblia, sempre precisou de uma reflexão séria, enquanto a tradução técnica precisava apenas de bons profissionais que conhecessem sua terminologia. Aixelá observa também que autores clássicos da área dos Estudos de Tradução, como o famoso Schleiermacher, tendem a não considerar como tradutores aqueles que lidam com textos não literários, religiosos e filosóficos, sendo uma perfeita representação da linha tradicional de pensamento sobre a tradução especializada (Aixelá, 2004, p. 29).

De fato, a terminologia, ou seja, o vocabulário específico pertencente a área do conhecimento do texto que é traduzido desempenha papel importante nesse tipo de trabalho tradutório. No entanto, o ofício do tradutor especializado é bem mais complexo do que a execução e uma mera transposição de termos técnicos da língua do texto de partida para a língua-alvo. Em um primeiro momento é preciso observar que essa mesma terminologia é constantemente modificada, pois ela é alterada conforme o conhecimento das áreas específicas evolui com as pesquisas, estudos e o uso da tecnologia, o que exige que o tradutor desses

textos esteja sempre em constante estado de alerta e a par das modificações, invenções e descobertas recentes das áreas para as quais traduz.

Além disso, os textos especializados não são ilhas isoladas, sendo construídos dentro de teias interculturais, pois são criados dentro de culturas específicas que possuem formas particulares de se comunicar e produzir conhecimento; e intertextuais, visto que as áreas do conhecimento hoje são interligadas atribuindo um caráter interdisciplinar aos textos especializados. Tais características aumentam ainda mais as demandas e exigências relacionadas ao trabalho do tradutor especializado. De acordo com Hurtado Albir (2007), as principais características que definem a tradução são: um ato comunicativo, uma operação entre textos e um processo mental. Em se tratando do contato entre diferentes culturas precisamos observar que o trabalho tradutório lida com diferentes contextos linguísticos e semióticos.

Luciana Oliveira (2019), ao refletir sobre a influência dos diferentes modos de significação na conceptualização do conhecimento especializado, observa que a identificação da intenção comunicativa na língua-fonte e a localização de um equivalente (metafórico ou não) na língua-alvo que reflita o mesmo conceito ou um mesmo sentido e intenção comunicativa, é uma tarefa bastante árdua para o tradutor, senão inatingível em alguns contextos mais específicos. Além disso, ressalta:

A tradução do texto de especialidade supõe desafios próprios. Considerando-se que a produção e a comunicação científica (principalmente aquela altamente especializada, representada pelos artigos científicos) se dá fundamentalmente em inglês - língua franca das ciências -, e que há uma posterior apropriação desse conhecimento por parte dos diferentes usuários e centros de pesquisa em todo o mundo, pode-se dizer que a tradução especializada cumpre um papel

importante nesse processo de mediação do conhecimento. Neste sentido, o tradutor deve absorver uma metáfora terminológica e, logo, atualizá-la, em coerência com as necessidades e especificidades próprias da área de especialidade, empregando os recursos léxico-cognitivos disponíveis em seu idioma. (Oliveira, 2019, p. 128)

Jumpelt (1961, p. 35) também nos convida a observar que:

As exigências extremamente altas estabelecidas para a tradução científica e técnica a destacam claramente de outros gêneros a transformando em um campo de pesquisa independente por excelência. Além das qualidades comuns desejadas numa boa tradução, a tradução científica precisa, adicionalmente, respeitar tanto a função referencial da linguagem quanto as convenções da linguagem técnica, num grau que não possui equivalente em outros tipos de tradução no que diz respeito à precisão absoluta da compreensão do mundo que a cerca. (Jumpelt, 1961, p. 35)¹

Ademais, a tradução especializada configura-se na verdade como o gênero tradutório com maior número de produtos finais, fato que se intensifica cada vez mais nos dias de hoje com as intensas e importantes trocas de informações técnicas e específicas em todas as áreas do conhecimento entre os diferentes grupos sociais e países do globo através do universo digital:

¹ Minha tradução para: “*the extremely high requirements set for scientific and technical translation mark it out clearly from other genres, making it into an independent research field in its own right. Over and above the ordinary desired qualities of a good translation, scientific translation additionally needs to respect both the referential function of language and the conventions of technical language to a degree that has no counterpart in other translation types as regards sheer precision of understanding of the surrounding world*” (Jumpelt, 1961, p.35).

Esse fato está finalmente se refletindo na maioria dos cursos de bacharelado em tradução em todo o mundo, que não apenas mostram uma crescente importância dada à tradução técnica, em um esforço para se adaptar às necessidades do mercado, mas também estão começando a relegar a tradução literária a segundo plano, como uma disciplina opcional. (Aixelá, 2004, p. 31)²

Aixelá também ressalta o expressivo desenvolvimento dos estudos linguísticos voltados à linguagem para fins específicos, notadamente no âmbito da terminologia enquanto subárea da linguística, que promoveu uma valorização mais refinada da estrutura e da complexidade inerentes aos textos técnicos, bem como dos processos tradutórios a eles relacionados. Nesse contexto, consolida-se progressivamente o entendimento de que a tradução técnica demanda uma atenção mais sistemática, especialmente por se configurar como a principal via de inserção profissional para a maioria dos discentes matriculados em cursos superiores de tradução (Aixelá, 2004, p. 31).

Nesse cenário de crescente especialização e sistematização da prática tradutória, surge a necessidade de uma reflexão sobre contextos profissionais específicos em que a tradução desempenha um papel central. Um desses contextos é o dos museus, onde o tradutor especializado assume funções que vão muito além da simples transposição linguística, atuando como mediador cultural e colaborador ativo na construção de experiências significativas e inclusivas para públicos diversos em variados meios e contextos.

2 Minha tradução para: *"This is finally being reflected in most BA degrees in Translation all around the world, which not only show an increasing weight given to technical translation in an effort to adapt to the needs of the market, but are starting to push literary translation into the background as an optional subject"* (Aixelá, 2004, p.31).

O papel do tradutor especializado nos museus

Nas últimas décadas a preocupação com a experiência do visitante tem aumentado significativamente no cotidiano dos museus. De acordo com Sonaglio (2016), os museus desempenham um papel cada vez mais importante na representação, mediação e tradução das culturas, não mais estando confinados ao seu espaço sociogeográfico, alcançando novos públicos no mundo global em que vivemos. Os museus foram colocados perante a necessidade de traduzir os textos que acompanham cada peça, seja numa exposição, num folheto ou num *website*. Os artefatos e a construção de suas narrativas pelos museus dependem das traduções para ajudar a compor a experiência dos visitantes de outros países (Sonaglio, 2016, p. 11).

De forma similar ao pensamento de Sonaglio, Anastasia Tryhub (2021) afirma que:

Existe uma sinergia entre tradução e museu, pois através dela, contribui-se para a captação de novos públicos. O visitante estrangeiro sabe que vai encontrar conteúdos traduzidos. Para que o turismo mantenha um elevado grau de qualidade, a tradução deve ser sua aliada. Por isso, é importante que os museus possuam materiais multilíngues, já que servirão de suporte à comunicação e, consequentemente, à sua internacionalização. (Tryhub, 2021, p. 26-27)

Tryhub aponta que o tema da tradução e comunicação nos museus é ainda pouco explorado pelos Estudos de Tradução apesar do papel crescente dos museus como plataforma social. Apesar disso, segundo a autora, os estudos que foram emergindo nas últimas décadas suscitaram uma maior consciencialização deste problema, o que por sua vez levou a intervenções linguísticas, como a preocupação com a aproximação do texto técnico escrito por *experts* aos visitantes (Tryhub, 2021, p. 27).

Além desse obstáculo, a tradução nos museus hoje é um campo que demanda a atuação de diversos tipos de profissionais da tradução e de outras áreas: intérpretes, revisores das línguas-fonte e alvo, tradutores especializados em diversas áreas, *copydesk*, coordenadores de projeto de tradução, especialistas das mais diversas áreas (pesquisadores), designers, curadores, museólogos, diagramadores e editores. É uma atividade que exige conhecimento e aceitação de diversos registros das línguas, pesquisa constante e atualização de termos (como o termo “índio” que passou a ser substituído por indígena, o termo “povos primitivos” que foi substituído pelo termo “povos originários”...), confecção de glossários, alimentação de memórias de programas e o conhecimento da estrutura de variados gêneros textuais. A tradução especializada nos museus lida com diversos tipos de materiais multimodais: textos para exposições, sites, redes sociais; legendas para vídeos nas exposições ou em sites e redes sociais; *Qr codes*; textos para facilitar a acessibilidade; áudio descrição; catálogos das obras e artefatos expostos e das publicações escritas pelos pesquisadores dos museus; panfletos; *folders*; livros escritos por pesquisadores; textos dos pesquisadores dos museus para as revistas e publicações acadêmicas, palestras, projetos educativos do museu, sites; áudio e legenda para visitas virtuais; textos em Braille; a sinalização do museu; diários, cartas, escritos em artefatos históricos...

Ademais, precisamos também considerar a importância dos museus para o turismo cultural, já que atraem e recebem visitantes de diversos lugares do mundo. Andreia Sofia Fernandes (2023) ressalta que a tradução detém uma função essencial no que toca ao turismo cultural: a de agir como um mediador cultural. Considerando que os textos turísticos podem ser utilizados como uma forma de publicitar um determinado local e a tradução desses mesmos textos para diversas línguas aumentam a presença de turistas estrangeiros, o tradutor tem o dever de transmitir uma série de valores culturais que se encontram presentes nos textos

turísticos, ao mesmo tempo em que promove inúmeras informações relativas ao local em questão, como informações geográficas, históricas, culturais e sociais, o que ver e fazer, preço de bilhetes, o que comer (Fernandes, 2023, p. 28).

Fernandes também ressalta a importância da formação de tradutores profissionais que consigam dar respostas a necessidade e responsabilidade pela disseminação do conhecimento e informações culturais de modo que a qualidade das traduções não seja reduzida, pois, segundo a autora, “o recurso a traduções de pessoal não-qualificado e amador daria origem a uma decadência na comunicação intercultural e a um declínio no turismo cultural” (Fernandes, 2023, p. 69).

Trabalhando com o tema da tradução de textos nos museus, Lucas Meireles Tcacenco (2022) ressalta a importância da tradução interlinguística em museus para leitores de baixo letramento:

Para a consecução do ato tradutório, são mobilizadas uma série de conhecimentos e habilidades, linguísticas e extralinguísticas, de variadas ordens, que se entrelaçam e se somam. A consciência de questões relacionadas à língua e cultura de partida e chegada, incluindo aí, aspectos sobre o leitor, suas expectativas, seu nível de letramento, entre outros, podem municiar o tradutor na produção de um texto funcional... Para que se tenha uma experiência leitora satisfatória, é natural que o produtor textual (ou o tradutor) se atenha às sutilezas e características do seu leitor. Essa experiência satisfatória de leitura está, em grande medida, condicionada ao nível de letramento do leitor que irá fazer uso do texto escrito. (Tcacenco, 2022, p. 908 -909)

Tcacenco atenta para o fato de que a questão do letramento que está imbricada na tradução que lida com textos que se pre-

tendem mais ou menos facilitados é de extrema importância na atualidade, pois, segundo o autor, quando se trata de produção textual com o propósito da divulgação científica produzir um texto compatível com o letramento do leitor, questionando-se também as condições do texto na L1, é preocupar-se com os diferentes graus de entendimentos e percepções da ciência:

Em um momento tão crítico em que há certo descaso e até negacionismos para com o conhecimento científico, esse engajamento deveria ser primordial. Em meio a um cenário como o apresentado neste texto, evidencia-se que é exigido do tradutor uma variada gama de atributos e competências, uma vez que irá lidar com línguas, culturas, tecnologias e, é claro, pessoas. Fica flagrante que essa mediação que lhe é atribuída aciona uma gama de conhecimentos que são postos em prática em meio aos processos de tomada de decisão que são inerentes à tradução. (Tcacenco, 2022, p. 924)

As observações de Tcacenco são fundamentais, pois se o museu é um espaço que busca compartilhar o conhecimento, educar e incluir, precisa não apenas de traduções que apenas considerem o conteúdo científico e as línguas de chegada e de partida. As traduções também precisam considerar todos os públicos que irão ter acesso aos textos, inclusive aqueles que carecem de um alto nível de educação formal. É possível destacar então que a tradução nos museus vai muito além do transporte de termos de uma língua para a outra, assumindo um papel estratégico na mediação cultural, na inclusão social, na experiência do visitante e na promoção do turismo cultural. Os tradutores especializados atuam em um ambiente multidisciplinar, lidando com diferentes tipos de textos, mídias e públicos, o que demanda conhecimento técnico, sensibilidade cultural e constante atualização terminológica. Além disso, a preocupação com o letramento do público e

a adaptação de textos a diferentes níveis de compreensão reforça a complexidade e a relevância da tradução nos museus. Assim, torna-se evidente que a formação de tradutores capacitados para atuar nesse contexto é fundamental para garantir a qualidade das informações transmitidas e a efetividade da comunicação.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo, procurou-se evidenciar a importância da tradução especializada como ferramenta fundamental para a disseminação do conhecimento no contexto dos museus do Brasil nos dias de hoje. A redefinição do conceito de museu, aprovada pelo ICOM em 2022, reforça a missão dessas instituições como espaços acessíveis, inclusivos, éticos e comprometidos com a diversidade e a sustentabilidade. Nesse cenário, a atuação do tradutor especializado vai muito além de um mero ofício técnico, assumindo um papel estratégico de mediação cultural, educativa e social.

Como demonstrado, a tradução em museus é uma atividade complexa e multifacetada, que exige não apenas domínio terminológico, mas também sensibilidade cultural, conhecimento interdisciplinar e capacidade de adaptação a diferentes suportes e públicos. Seja na elaboração de textos expositivos, na legendagem de vídeos, na simplificação linguística para públicos com baixo letramento e na produção de traduções para diversos meios multimodais, o tradutor atua como um agente facilitador do acesso ao conhecimento.

Além disso, a tradução contribui diretamente para a internacionalização dos museus e para o fomento ao turismo cultural, ampliando o alcance e o impacto dessas instituições em um mundo globalizado. A qualidade das traduções, portanto, não é um detalhe secundário, mas um elemento central para a credibilidade e a efetividade comunicativa dos museus.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma formação tradutória que prepare profissionais capacitados para atuar nesse campo específico, incorporando as demandas técnicas, éticas e comunicativas inerentes ao contexto de sua atuação nos museus. Investir na tradução especializada é, assim, investir na democratização do conhecimento, na valorização do patrimônio cultural e na construção de museus brasileiros verdadeiramente plurais e inclusivos.

Referências

AIXELÁ, J. F. Study of Technical and Scientific Translation: An Examination of its Historical Development. **The Journal of Specialised Translation**, s. l, n. 1, p. 29–49, 2004. DOI: 10.26034/cm.jostrans.2004.830. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/392818745_Study_of_Technical_and_Scientific_Translation_An_Examination_of_its_Historical_Development. Acesso em: 20 ago. 2025

FERNANDES, A. S. C. **Tradução especializada no Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa**. Relatório de Estágio (Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue) – Universidade do Minho, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Braga, 2023. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/9967e432-348f-40db-b4a3-ee3c938dadf9/content>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ICOM BRASIL. **Nova definição de Museu é aprovada em conferência geral extraordinária do ICOM**. São Paulo, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.icom.org.br/nova-definicao-de-museu-2/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MUSEU DO ÍNDIO (BR). **Aprovada nova definição de museu**. Rio de Janeiro, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/assuntos/noticias/2022/2022-noticias-durante-o-periodo-de-defeso-eleitoral/aprovada-nova-definicao-de-museu>. Acesso em: 20 ago. 2025.

JUMPELT, R. W. On the objectivability of translation. In: CHESTERMAN, A. (Ed.). **Readings on Translation Theory**. Helsinki: Oy Finn Lectura, 1989. p. 33-36.

OLIVEIRA, L. Tradução especializada e metáfora: a influência dos diferentes modos de significação na conceptualização do conhecimento especializado. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 125–136, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1111>. Acesso em: 7 set. 2025.

PIMENTEL, J. Traduções brasileiras de textos especializados nos últimos sessenta anos e visibilidade dos tradutores. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v. 15, n. 3, p. 567–576, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.15>. Acesso em: 6 maio 2025.

SONAGLIO, C. **Translation of museum narratives**: linguistic and cultural interpretation of museum bilingual texts. 2016. 269 f. Mestrado em Estudos de Tradução – University of East Anglia, Norwich, Reino Unido, 2016. Disponível em: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/63556>. Acesso em: 25 out. 2024.

TCACENCO, L. Tradução Interlinguística de textos de museus para Leitores com Baixo Letramento: uma questão de Linguagem Facilitada/Simplificada. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 906-927, 2022. DOI: 10.14393/DL51-v16n3a2022-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/61387>. Acesso em: 5 ago. 2025.

TRYHUB, A. **O Texto Museológico e a sua Tradução**. 2021.132 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Tradução e Interpretação Especializadas) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2021.

DES-MALIZANDO A L1: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E TRANSLINGUAGEM COMO UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA PARA O APRENDIZ BILÍNGUE¹

Bárbara Malveira Orfanò
(UFMG)

Matheus das Chagas Figueiredo
(UFMG)

É impossível discutir a linguagem como um sistema autônomo, que funciona independentemente de seus usuários (Cook, 1999; García, 2009; García; Flores, 2012; García; Wei, 2014; Canagarajah, 2017). Se pensarmos na globalização e na decorrente expansão cultural advinda desse fenômeno, existe, por grande parcela da população, mais do que um interesse, uma necessidade de se comunicar em línguas adicionais.

Alinhados a essa temática, García e Wei (2014) observam que a linguagem é muito mais do que um recurso usado para a comunicação. Os autores entendem a linguagem como um processo contínuo, em que os participantes *languageiam* por meio de um repertório semiótico, que é moldado pelos falantes e seus interlocutores, enquanto as mensagens vão se adequando ao que desejam transmitir, incluindo dimensões cognitivas, sociais, históricas, afetivas e culturais.

1 Esta e todas as subsequentes traduções são próprias.

Ancorado nessas considerações iniciais, este capítulo é motivado pelo interesse em compreender o fenômeno da translinguagem, em um contexto de sala de aula, de um curso de idiomas de língua inglesa, de nível C1, do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, localizado na cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Todos os estudantes participantes são falantes de português brasileiro. Todavia, em razão da política educacional da escola de idiomas, adota-se o Método Direto para o ensino, o que significa que a língua inglesa é respectivamente a língua-alvo e a língua de instrução (ver mais detalhes na seção de fundamentação teórica), e o uso do português nas interações de sala de aula é fortemente restringido.

Percebe-se que, mesmo estando inserida em uma pedagogia restritiva, a língua portuguesa é utilizada por estudantes e professores, e que esse uso não inviabiliza o processo da aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, o presente estudo analisa o uso do português durante a prática oral de língua inglesa dentro de uma perspectiva da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Para tanto, é importante entender o conceito da translinguagem e, em especial, como ele é gerenciado em sala de aula, com o intuito de potencializar a aprendizagem. Na próxima seção, discutiremos sobre as perspectivas teóricas alinhadas a essa abordagem, que fornecem sustentação para a análise conduzida neste estudo.

Referencial Teórico

O aprendizado de uma língua se dá por meio de um processo complexo, composto por uma série de variáveis, que podem resultar em diferentes níveis de proficiência. A análise da experiência da aprendizagem linguística de diferentes grupos de indivíduos, em seus contextos específicos, está condicionada à epistemologia linguística empregada na discussão e nas abordagens empregadas.

Neste estudo, a experiência é investigada à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e da Translinguagem.

A Aprendizagem Baseada em Projetos tem sua origem por volta do ano de 1880 (Cope; Kalantzis, 2015; Wurdinger, 2016; Vianini, 2024) e possivelmente está associada ao método do projeto de William Heard Kilpatrick's, de 1918, que é baseado nos seis padrões de investigações de Dewey, cuja teoria assemelha-se ao método científico: “Dewey explica que um problema relevante causa perplexidade e desejo de responder a uma pergunta (estágio um), que é seguido pelo estágio de criação do plano (estágio dois), testar o plano contra a realidade (estágio três), refletir sobre a validade do plano (estágio quatro)” (Wurdinger, 2016, p. 25). Sendo assim, a ABP busca destacar o papel protagonista assumido pelo estudante, uma vez que ele se torna mais propositivo e menos passivo quando está envolvido na execução de um projeto (Cope; Kalantzis, 2015).

Cabe sublinhar que a ABP não é simplesmente uma prática ou metodologia de ensino, mas “uma sofisticada abordagem educacional que tem bases profundas em pensamentos educacionais que devem ser estudados e reconhecidos” (Beckett; Slater; Mohan, 2020, p. 4). Busca-se promover a aprendizagem centrada no aluno e, com isso, aprendizes “interagem ativamente no processo de aprendizagem em investigações detalhadas, analisando dados, resolvendo problemas, produzindo conclusões, criando produtos e compartilhando conhecimentos [...]” (Kemaloglu-Er; Sahin, 2022, p. 36)².

Sob esse viés, é possível traçar pontos de convergência entre a ABP e a teoria Freiriana (2015). Freire defendia uma prática docente que colocasse o aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver a autonomia dos

2 “actively engage in the learning process by in-depth investigation, analyzing data, solving problems, generating conclusions, creating products, and sharing knowledge [...]”. (Kemaloglu-Er; Sahin, 2022, p. 36)

estudantes. Além disso, a abordagem envolve a solução de problemas de forma conjunta, privilegiando, assim, a coparticipação, o trabalho em grupo e a interação na solução de problemas reais e pertinentes para a vida do aluno.

A aplicabilidade, a validade e os benefícios da ABP na aprendizagem de línguas podem ser observados, por exemplo, no estudo de Kemaloglu-Er e Sahin (2022). Os autores relatam um estudo de caso conduzido em uma área rural da Turquia. Nessa experiência, os alunos demonstraram melhora no repertório linguístico, desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem e adquiriram habilidades digitais para concluir tarefas escolares.

Em uma proposta semelhante, Carvalho, Freitas e Callegario (2018) descrevem um projeto desenvolvido em uma escola particular, na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo. Para a tarefa, os alunos trabalharam em todas as fases do desenvolvimento de uma linha de cosméticos completa, envolvendo as disciplinas de química, artes, informática, inglês e espanhol. Para tal, foram empregadas habilidades como soluções de problemas e negociação de sentido, paralelas à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos das disciplinas envolvidas.

Uma limitação da ABP, apontada por Yacomán e Díaz (2019, p. 2), diz respeito ao uso da primeira língua, por parte dos alunos, durante a execução das tarefas. O estudo realizado em uma escola particular chilena, com trinta estudantes, com faixa etária entre 15 e 16 anos, revelou que:

os alunos não falam inglês ao desenvolver [sic.] um projeto sob uma abordagem ABP [...]. Também foi notado que há uma ausência de tarefas orais específicas durante as lições que fazem parte do processo completo de desenvolvimento de um projeto de língua. Portanto, os alunos não podem realmente desenvolver a fala de forma completa.

Conforme apontado pelo excerto, foi constatado um uso excessivo de L1 durante as aulas. Sendo o espanhol a primeira língua de todos os estudantes, eles se sentiam mais confortáveis para se comunicar em sua língua materna. Todavia, “ambas as línguas foram utilizadas durante a aula, e mesmo quando o inglês era mais utilizado, os estudantes ainda utilizavam o espanhol, especialmente quando o professor não estava monitorando a atividade e a performance do grupo” (Yacomán; Díaz, 2019, p. 8). O fato de os estudantes utilizarem L1 quando não estão sendo monitorados pelos professores é um indicativo de que tentar silenciar a L1 em sala de aula é contencioso.

Krause-Lemke (2020, p. 2084) defende que, “[...] ao trabalhar em um contexto multilinguístico e usar de estratégias monolíngues [,] constitui-se em um desperdício de recursos linguísticos e de conhecimento”. Yacomán e Díaz (2019) apontam que, mesmo quando os aprendizes não utilizam a L2 durante toda a aula, isso não implica em falta de conhecimento. Ao contrário, tal comportamento revela o interesse dos estudantes em se comunicarem, não devendo ser interpretado como uma falha no processo de aprendizagem. Essa característica da ABP conduz à reflexão sobre o papel da translanguagem no processo de aprendizagem, questão que será tratada nos próximos parágrafos desta seção.

Alguns conceitos são fundamentais para a construção da compreensão do fenômeno da translanguagem, entre eles: interlíngua, *codeswitching* (alternância de códigos) e a noção de erro. Segundo Araújo Filho (2022), o conceito de interlíngua tem como base duas correntes: linguística e psicológica, uma com viés estruturalista e outra behaviorista, respectivamente. Tendo em vista as limitações de espaço e o escopo da análise, consideramos, para esse estudo, a definição de Selinker (2014, p. 223): “[...] aquele espaço cognitivo/linguístico existente entre a língua nativa e a língua que a pessoa aprende. Interlínguas são línguas não nativas, que são criadas e faladas sempre que houver contato

linguístico”. A interlíngua trouxe um novo olhar sobre o que era antes simplesmente determinado como erro na produção bilíngue.

No âmbito da translinguagem, cabe destacar a noção de *codeswitching* e o mito do falante nativo como modelo de proficiência. Visões epistemológicas tradicionais acerca da aprendizagem de línguas tinham o entendimento de que, na mente bilíngue, a língua materna (L1) e a língua que se pretende aprender (L2) estavam armazenadas distantes uma da outra, e que os falantes, a depender da situação, mudavam de código quando estavam se comunicando. A separação linguística proposta pela alternância de códigos (*codeswitching*) difundiu a ideia, entre professores, de que o uso da L1 pelos estudantes, nessas situações, era um indicativo de insucesso no aprendizado da L2, ou “de deficiência linguística e cognitiva” (García e Wei, 2014, p. 53)³.

Outro fator determinante é o mito do falante nativo como modelo de proficiência. Essa visão está associada a uma concepção estruturalista. Apesar dos avanços na área de ensino de línguas, práticas pedagógicas que priorizam exclusivamente competências linguísticas ainda persistem, especialmente no ensino formal, como apontam Leffa e Irala (2014). Essa perspectiva contribui para a estigmatização da produção bilíngue, tratada como incorreta, reforçando o ideal do falante nativo (García; Wei, 2014). Conforme Corder (1967), erros são evidências do desenvolvimento linguístico do aprendiz, tanto na língua materna como na língua adicional.

Nesse sentido, é importante destacar que o uso híbrido das línguas por bilíngues ocorre “[...] como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua” (Leffa; Irala, 2014, p. 23) e, por essa razão, deve ser analisado sob uma perspectiva bilíngue. No entanto, isso nem sempre ocorre. A translinguagem oferece uma perspectiva alternativa para compreender, de forma mais adequada, os processos comunicativos nos quais os aprendizes

3 “a sign of linguistic and cognitive deficiency” (García and Wei, 2014, p. 53).

se envolvem em contextos de uso da L2. Conforme García e Wei (2014, p. 42), a translanguagem

sinaliza um sistema transsemiótico com vários signos para a produção de sentido, primariamente linguísticos, que são combinados para formar o repertório semiótico de uma pessoa. As línguas não são, então, sistemas autônomos, fechados e semióticos. Falantes bilíngues selecionam recursos para a produção de sentido e os combinam livremente para potencializar a produção de sentido, engajamento cognitivo, criatividade e criticidade. A translanguagem se refere ao ato de *linguagear* por meio de sistemas que eram descritos como separados, e para além deles⁴.

Na seção de resultados, analisaremos as estratégias utilizadas pelos estudantes que compõem o grupo investigado. Para melhor compreendermos o grupo e o contexto do estudo, a próxima seção relata os procedimentos adotados na análise dos dados.

Metodologia

A abordagem metodológica seguida neste estudo é a qualitativa. Segundo Flick (2007, p. 9), a pesquisa qualitativa tem como função “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Para tanto, são empregados diferentes métodos e, neste capítulo, é o Estudo de Caso. Esse caracteriza-se por investigar um caso particular ou um grupo de indivíduos em um contexto específico. Paiva (2019) traz a citação de Johnson (1992), que sintetiza a adequação

4 “[...] signals a trans-semiotic system with many meaning-making signs, primarily linguistic ones that combine to make up a person’s semiotic repertoire. Languages then are not autonomous and closed linguistic and semiotic systems. Bilingual speakers select meaning-making features and freely combine them to potentialize meaning-making, cognitive engagement, creativity and criticality. Translanguaging refers to the act of languaging between systems that have been described as separate, and beyond them” (García; Wei, 2014, p. 42).

do método nessa análise: “podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos [*sic.*] interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos” (Johnson, 1992. p, 76 *apud* Paiva, 2019, p. 66).

A presente pesquisa foi conduzida em um curso livre de idiomas, localizado na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. A escola oferta cursos de inglês e de espanhol, e utiliza material didático produzido pela própria instituição. Os participantes são alunos, que de forma voluntária, aceitaram participar da pesquisa. Os alunos são todos falantes de Português-brasileiro, com idades entre 16 e 50 anos, matriculados no curso *Advanced Conversation Course* (ACC 1), durante o segundo semestre de 2024. O objeto de análise desta pesquisa é a transcrição da gravação feita pelo professor da interação oral dos estudantes, enquanto eles realizavam tarefas em grupo.

Dados da interação em Sala de Aula

Com a autorização da escola e dos estudantes⁵, seis atividades de aula, elaboradas de acordo com os princípios da Abordagem Baseada em Projetos (ABP), foram gravadas. As gravações totalizaram 21 arquivos, com 158 minutos e 27 segundos, que resultaram em 3.123 linhas transcritas. Tendo em vista que o objetivo principal da pesquisa é determinar elementos discursivos na interação dos estudantes, a transcrição lexical foi adotada para a etapa de análise dos itens linguísticos marcadores de translinguagem. Os dados gerados foram classificados em 20 metafunções, termo utilizado para explicar o papel do uso do português naquela enunciação. Neste capítulo, nos ateremos a uma, chamada “inferência entrelin-

5 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e posteriormente submetida e aprovada para segunda apreciação ética na Plataforma Brasil, sob o número CAAE 82169924.5.0000.5149.

guas”, por acreditarmos tornar visível que, embora a abordagem de ensino da escola de idiomas, onde a pesquisa foi conduzida, adote o Método Direto, e o nível linguístico das aulas seja avançado, a língua portuguesa continuava presente nas falas dos alunos, de diferentes formas.

Após o processo de transcrição, os arquivos de áudio foram armazenados em uma pasta privada, protegida por senha e nomeados com a seguinte nomenclatura: G1 ou G2 (Grupo um ou Grupo dois), letra A maiúscula (Atividade) seguida do número da atividade gravada precedido do número zero. Atividades que geraram mais de um arquivo foram seguidas de letras minúsculas em ordem alfabética, por exemplo, G2A03b corresponde a uma gravação do grupo dois executando a atividade três, e este é o segundo arquivo gerado por essa gravação. Durante a análise, buscamos elementos pertencentes à L1 dos estudantes. Na seção seguinte, apresentamos um recorte da análise dos dados gerados.

Análise

Nesta seção, apresentamos um recorte da análise dos dados da pesquisa aqui reportada. Para isso, discutiremos uma das 20 metafunções geradas durante a análise das gravações das interações de salas de aula, ocorridas no primeiro semestre de 2024, denominada “inferência entre línguas”. Esta metafunção foi escolhida para a discussão deste capítulo, por tornar visível o uso da língua portuguesa de formas explícita e implícita.

A partir da análise dos dados, percebeu-se que, muitas vezes, os alunos interrompiam a comunicação em inglês e escolhiam comunicar-se em português. Essa seleção de itens linguísticos pertencentes ao repertório em língua portuguesa dos alunos, diferente do que postulado pelos conceitos de Interlíngua (Selinker, 2014) e de *codeswitching* (Boeschoten, 1998; Lin; Li, 2012; Temesgen, 2022), não seriam erros ou uma falha no aprendizado.

Ao invés disso, essa seleção seria consciente, e se referiria a uma preferência do aprendiz por um ou outro idioma para facilitar a comunicação, de acordo com os objetivos da situação enunciativa. Além disso, García e Wei (2014) reportaram estudos na área da neurolinguística que apontaram que, mesmo quando se está falando uma língua, a outra se mantém ativa no cérebro durante toda a comunicação, possibilitando que o falante transite livremente por esse repertório híbrido que se forma na mente do aprendiz. Ao ser exposto a mais *input* linguístico, esse repertório é retroalimentado com novos conhecimentos. Dessa forma, refuta-se a hipótese de que as línguas estão armazenadas separadas na mente do aprendiz, e abre-se caminho para conceber as práticas *linguageiras* como um processo dinâmico, na qual os falantes selecionam elementos linguísticos das diversas línguas que compõem seu repertório, de forma criativa, gerando novas práticas linguísticas, novos sentidos e novas gramáticas (García; Flores, 2012; García; Wei, 2014; Canagarajah, 2017).

Devido a esse repertório híbrido, muitas das falas dos alunos, gravadas para esta pesquisa, apresentavam elementos de ambas as línguas ao mesmo tempo. Por vezes, elementos do sistema fonético da língua portuguesa estavam presentes na pronúncia de palavras desconhecidas na língua inglesa. A título de exemplo, temos a palavra *datum* (dado), que foi pronunciada como /da'tw/. Em nível lexical, alunos compunham palavras novas, baseadas em elementos de similaridade com a língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar a palavra *organizate*, que será discutida posteriormente no excerto 5. Já em nível sintático, por vezes, as frases proferidas eram ditas em inglês, porém a organização sintática dos elementos seguia a estrutura da língua portuguesa. Este caso é bastante comum em perguntas, dada a diferença entre as línguas para as frases interrogativas. Como exemplo, encontramos “*you have read the books?*”. Embora a entonação e a organização contextual do discurso apontassem para uma frase interrogativa, a estrutura sintática é aquela de declarativas. Por

fim, em nível discursivo-cultural, encontramos exemplos em que alunos traduziram, de forma literal, expressões idiomáticas ou “memes” da cultura brasileira. Na frase *I did the L!*, uma aluna manteve o uso da língua inglesa traduzindo a expressão “faz o L!”, usada na campanha presidencial de 2022. A essas situações denominamos “inferência entre línguas”, visto que, em vez de uma interferência negativa no aprendizado, como proposto pela Interlíngua (Selinker, 2014), trata-se de um mecanismo compensatório para garantir o estabelecimento da comunicação entre falantes bilíngues e manter o uso do inglês durante as atividades de sala de aula. A discussão completa desta e das outras metafunções descritas pode ser contemplada em Figueiredo (2025)⁶.

Além dos exemplos brevemente discutidos acima, abordamos, neste capítulo, novos exemplos, a fim de expandir nossa discussão na comunicação oral no II CONPLAG (Congresso Nacional de Profissionais de Letras Anglo-Germânicas). Para isso, apresentaremos três situações em que a metafunção “inferência entre línguas” ocorreu: i) criatividade lexical; ii) “*teacher*” como vocativo; iii) frases explicativas iniciadas pelo verbo “ser”.

Criatividade lexical

Durante as atividades gravadas em sala de aula, os alunos participantes da pesquisa precisaram mobilizar conhecimentos interdisciplinares adquiridos ao longo de toda a sua trajetória acadêmica, de áreas como matemática e língua portuguesa, e conhecimentos específicos acerca da escola onde as aulas aconteceram. Como resultado disso, lacunas lexicais eram encontradas ao longo da comunicação, levando os alunos a adotarem medidas compensatórias, para que a comunicação se estabelecesse. Uma das medidas adotadas era a utilização explícita da língua portuguesa em momentos de falta de vocabulário. Como mencionado

6 Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/82379>. Acesso em: 12 dez. 2025.

anteriormente, no início da seção “análise”, um exemplo desse caso será visto no excerto 5. Outra foi a negociação de sentido, na qual uma palavra era escolhida para representar o conceito necessário, mesmo que os alunos soubessem que aquela não era a palavra adequada. Além disso, outro recurso empregado foi o da paráfrase, por meio da qual os alunos, em vez de utilizarem uma palavra, explicavam o termo que buscavam. Por fim, e tópico da presente subseção, alunos faziam inferências a nível lexical, que geravam palavras híbridas, partindo de palavras da língua portuguesa, com uma versão *inglesada*. Vejamos o exemplo a seguir no Excerto 1:

Excerto 1

MA: They don't [*]⁷

LU: Think [.] about [.] how [.]

MA: They don't *preoccupied*.

LU: You know, we can say, like those *informations* are too complicated for [*]

(G2A03a, l. 92-95)

No exemplo acima, Mariana⁸ (MA) produziu a versão híbrida *preoccupied* para a palavra *preoccupied* (preocupado(a)). A construção do novo vocábulo carrega em si elementos composicionais que apontam para complexos processamentos metalinguísticos de ambas as línguas, ocorrendo de forma simultânea. Para entender a construção de *preoccupied*, pensemos na frase pretendida “eles não estão preocupados”: MA compreende a terminação -ado do adjetivo como sendo a mesma do particípio passado do verbo “preocupar”. A própria construção frasal em inglês precedendo *preoccupied*, pela contração *do + not*, aponta para a interpretação

7 Notação da transcrição: [*]: interrupção; [.]: pausas de qualquer duração; *italico*: presença de elementos da língua portuguesa; ... : alongamento de som; [?]: trecho incompreensível. A versão completa da transcrição das gravações de áudio está disponível nos apêndices de Figueiredo (2025).

8 Os nomes reais dos alunos participantes desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

do vocábulo como verbo, e um conhecimento estrutural da língua inglesa cuja negação é formada pelo uso do verbo auxiliar com a partícula negativa *not*. Sendo assim, tomando emprestada a raiz preocup- da língua portuguesa, MA traduziu o sufixo -ado para o sufixo formador de verbos regulares no passado da língua inglesa -ed. O Excerto 2 abaixo apresenta outro exemplo:

Excerto 2

FA: It's for... [...] *igu*ality? It's a social movement for *igu*ality? *Ã*, against racism?

MA: *Ã*... [...] Movement [*]

FA: It's, it's a social movement against racism? [...] *Racismo? Como eu posso* [*]

(G2A02c, l. 19-21)

Nesse exemplo, Fantine (FA) produz a palavra híbrida *igu*ality. Nessa, a aproximação com a palavra pretendida em português “igualdade” é evidente pela semelhança sonora; entretanto, há um processamento metalinguístico nessa composição, que aponta para um radical “igual-” + sufixo -ity. A tradução desse sufixo se dá por meio da associação da terminação de palavras como *ability* (habilidade), *utility* (utilidade) e *necessity* (necessidade), todas terminadas com o sufixo -dade em português. Reforçamos que tais inferências e uso híbrido das línguas, embora desencorajadas em contextos acadêmicos, servem para a manutenção da comunicação e, como no caso da pesquisa em questão, usar a língua-alvo para a execução das atividades em sala. Em seguida, discutimos o segundo caso: o uso de *teacher* como vocativo.

O uso de *teacher* como vocativo

Embora a sala de aula seja, a princípio, um espaço formal de ensino/aprendizagem, no Brasil, hoje, a prática discursiva dos interlocutores nessa situação enunciativa tende a mobilizar

elementos mais característicos da linguagem informal para a comunicação, diferente do que acontece nos países anglófonos. Não é incomum, nas escolas brasileiras contemporâneas, encontrar alunos utilizando “você” para falar com seus professores, em vez dos pronomes de tratamento “senhor(a)”. Na contramão disso, países anglófonos conservam os tratamentos impessoais em contexto de sala de aula, no qual alunos e professores tratam-se pelos títulos *Mr.*, *Mrs.* ou *Ms.*, seguidos dos seus últimos nomes. O uso dos primeiros nomes sinaliza um nível de proximidade inapropriado para o contexto educacional nesses países. O uso do *teacher* como vocativo pelos participantes desta pesquisa emerge da tradução literal do vocativo “professor(a)” em contexto brasileiro. Os excertos 3 e 4 abaixo apresentam dois exemplos:

Excerto 3

GA: Ô te [*], *teacher*! Like, we’re going to invent *what are the benefits* of [?] talking, or [*]
(G1A01a, l. 08)

Excerto 4

FL: Twenty. [*] *Is twenty?* [.]
NA: *Teacher, cê acredita que o, que o motorista do ônibus ficou parado num, uns dez minutos num ponto* [*]
(G1A03a, l. 113-115)

Ressaltamos que os participantes desta pesquisa já haviam sido ensinados, pelo professor e pesquisador, em momento anterior à participação neste estudo, sobre o uso adequado do vocativo na língua-alvo, garantindo que todos tivessem recebido instrução explícita acerca desse fator cultural. No nível registrado pelas gravações, entretanto, o uso de *teacher* como vocativo nunca foi desencorajado, motivo pelo qual, embora “Mr.” tenha sido usado algumas vezes, a não correção levou à consolidação do uso de *teacher* por todos, visto que esse era o vocativo utilizado desde o

início da trajetória dos alunos enquanto aprendizes. Um exemplo dessa ocorrência de *mister* pode ser visto abaixo, no excerto 5. Reforçamos novamente que, em um contexto no qual todos os falantes compartilham a mesma língua, esse uso não é considerado inapropriado ou desrespeitoso, como seria percebido em contextos anglófonos, mas sim uma apropriação cultural do falar brasileiro. Destacamos, ainda assim, a importância de explicitar aspectos culturais como esse, que podem levar a situações em que o desconhecimento do uso adequado da língua pode desencadear situações de constrangimento para os interlocutores. Em seguida, tratamos do terceiro e último caso a ser discutido neste capítulo.

Frases explicativas iniciadas pelo verbo “ser”

A terceira ocorrência implícita do uso do português nas gravações se deu por meio do uso de frases iniciadas pelo verbo “ser” com cunho explicativo. Essa construção, muito comum no português, é realizada de forma diferente na língua inglesa. Enquanto a língua portuguesa admite o uso de “é” com sujeito indeterminado, no inglês utiliza-se o *dummy it*. O uso do *it* nessa posição, embora não retome nenhum outro elemento da construção frasal, portanto não se tratando de um elemento coesivo, serve unicamente para ocupar a posição de sujeito, obrigatória na língua inglesa.

No excerto 4, mencionado anteriormente, temos a frase *is twenty*, exemplificando tal uso. Naquele contexto, o professor havia perguntado pela data e, como resposta, a aluna Flávia (FL) produziu a tradução literal da frase explicativa “é vinte”, da língua portuguesa. A escolha dos elementos do repertório dos alunos segue o mesmo processamento metalinguístico da língua portuguesa: é (verbo ser, terceira pessoa do singular, presente do indicativo) > *is*; vinte > *twenty*. Nessa frase, a aluna demonstra reconhecer a equivalência dos termos em ambas as línguas e faz uma associação que, embora não seja a tradicional da gramática

do inglês, mantém a produção na língua-alvo. A comunicação é facilmente estabelecida, visto que o processamento da mensagem se dá por meio da compensação contextual. Abaixo, no excerto 5, apresentamos um exemplo adicional dessa ocorrência:

Excerto 5

AN: *Is when someone disrespects workers' rights. [.] And they organize something.*

LU: Mister, how do you say *greve* in English?

(G2A02d, l. 58-59)

Nessa frase, Antônio (AN) descreve para Luana (LU) a imagem de um movimento social que LU não vê, e deverá adivinhar pela descrição. Como discutido anteriormente no excerto 4, a frase “é quando”, em português, é traduzida palavra por palavra, resultando em *is when*, proferida pelo aluno. A explicação que se seguiu possibilitou que LU reconhecesse a situação descrita. Para isso, ela busca com o professor a palavra “greve”, não recuperada do seu repertório naquele momento, mas que já o compunha, como atestado em momento posterior. No final da fala de AN, podemos observar mais um exemplo de criatividade lexical, brevemente mencionada anteriormente, na palavra *organize*. Nessa situação, *organiz-* funciona como raiz do verbo, acompanhada do sufixo *-ate*. Tal associação pode ser traçada pela terminação *-ate*, em verbos como *estimate* (estimar), *evaluate* (avaliar) e *graduate* (graduar), próximos em pronúncia e em escrita tal qual o verbo *organize* (organizar), pretendido pelo aluno. Observamos, portanto, que há um processamento metalinguístico criativo e que não necessariamente implica em falta de conhecimento. Versões híbridas dos vocábulos e da gramática das línguas como essas podem ocorrer para liberar poder de processamento cerebral, que desvia o foco das enunciações da forma para o discurso, garantindo a manutenção do uso da língua-alvo.

As três situações reportadas aqui mostram que o uso do português se dá direta ou indiretamente durante as interações de sala de aula, até os níveis finais de estudo de uma língua adicional. Conforme García e Wei (2014), esse uso híbrido das línguas teria origem no conhecimento linguístico acumulado no aprendizado de múltiplas línguas, inclusive o de sua L1. O que é tradicionalmente entendido como erro e fracasso no processo de aprendizagem é, na verdade, sucesso, visto que há uma complexa mobilização de elementos do repertório dos alunos. A seguir, discutimos as conclusões apontadas pela análise dos dados.

Conclusão

A partir da análise dos dados, evidenciou-se que, apesar das deliberações institucionais que adotam o Método Direto para o ensino da língua inglesa, e do nível avançado dos alunos que participaram dessa pesquisa, a língua portuguesa permaneceu em uso, de forma explícita ou implícita.

Os alunos adotam o uso explícito do português por variadas razões: porque se sentem mais confortáveis em utilizá-lo, para potencializar e agilizar a comunicação, porque o preferem para socialização, para traduzir elementos culturais do seu país ou grupo social. No modelo implícito, os alunos fazem inferências que revelam um processamento metalinguístico de ambas as línguas ao mesmo tempo. Um deles refere-se à utilização da estrutura fonética da língua portuguesa, em que os aprendizes liam palavras desconhecidas da língua inglesa, gerando pronúncias híbridas. Podemos citar, por exemplo, a leitura /da'tw/ para a palavra *datum* (dado). Outra ocorrência se deu pela criação de novos vocábulos utilizando partes de palavras em português e inferindo a tradução de sufixos, baseados em conhecimentos acerca da estrutura de formação de palavras da língua inglesa. Como exemplo, podemos citar *organizate*, criado por um aluno para o verbo *organize* (organizar).

Em nível sintático, a estrutura da língua portuguesa esteve presente nas falas em inglês. Como exemplo, temos o caso *is twenty* (é vinte), tradução literal da frase pretendida que, em português, admite o uso de sujeito indeterminado em frases explicativas iniciadas pelo verbo “ser”. Outro caso evidente foi a tradução de elementos culturais do português, como é o caso do *teacher* em posição de vocativo. Embora os estudantes houvessem tido instrução explícita acerca do uso dos pronomes de tratamento no contexto de sala de aula, a adoção de *teacher* foi unânime, preservando esse aspecto cultural das interações nessa situação enunciativa no Brasil.

Dessa forma, evidenciou-se que, embora medidas restritivas tenham sido adotadas para limitar e coibir o uso do português nas interações de sala de aula, a língua esteve presente durante toda a interação dos alunos. Como apontado por Krause-Lemke (2020), limitar o acesso ao repertório multissemiótico dos alunos é desperdiçar recursos que estão, a todo tempo, disponíveis e estão, de fato, sendo mobilizados, como reportado por García e Wei (2014).

É necessário, portanto, reconhecer e acolher a presença da língua portuguesa em sala de aula como um recurso capaz de potencializar a aprendizagem, e não como um obstáculo ou inimigo. Não é possível “desligar” uma língua do funcionamento cognitivo, tampouco impedir seu contato com outra. Tal contato é inevitável e integra o processo de aprendizado de toda língua adicional.

Sendo assim, torna-se necessário redefinir objetivos, modelos e abordagens para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. É inadequado sustentar discursos que interpretam a hibridização linguística como falha no processo de aquisição de outro idioma. Ao contrário, esse fenômeno deve ser compreendido como manifestação natural do bilinguismo e como evidência de sucesso no processo de aprendizagem. Reconhecer e valorizar tais práticas contribui para legitimar trajetórias de aprendizes, além de tornar a experiência de aprender uma nova língua mais significativa, motivadora e prazerosa.

Referências

- ARAÚJO FILHO, M. A. A. Interlíngua x translanguajar: diferenças e intersecções dos conceitos. **Pandaemonium Germanicum**, v. 25, n. 46, p. 250-272, 2022.
- BECKETT, G. H.; SLATER, T. (Orgs.). **Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching, and Assessment**: Key Approaches, Technology Tools, and Frameworks. [s.l.]: Routledge, 2020, p. 3-22.
- BOESCHOTEN, H. Codeswitching, codemixing, and Code Alternation: What a Difference. In: JACOBSON, R. (Org.). **Codeswitching Worldwide**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998, p. 15-24.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies**: Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces. [s.l.]: Springer, 2017.
- CARVALHO, L. M. de; FREITAS, G. C. de; CALLEGARIO, L. J. Aprendizagem Baseada em Projetos: Aliando Teoria E Prática Numa Proposta Interdisciplinar. In: **V Congresso Regional de Formação e Educação à Distância**, 2018, Vitória. Anais [...]. Vitória: Concefor, 2018. Disponível em: https://ocs.ifes.edu.br/index.php/Vitoria_03/concefor5/paper/view/4697. Acesso em: 30 nov. 2023.
- COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. **Tesol Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587717>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304983829_The_Things_You_Do_to_Know_An_Introduction_to_the_Pedagogy_of_Multiliteracies. Acesso em: 23 ago. 2023.
- CORDER, S. P. The significance of learner's errors. In: **IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 5, n. 1-4, p. 161-170, 1967. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED019903>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- FIGUEIREDO, M. C. **De-evilizing the L1**: Project-Based Learning and Translanguaging as an integrative approach to the bilingual learner. 2025. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/82379>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. [s.l.]: Artmed Editora, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a Global Perspective. [s.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; FLORES, N. Multilingual Pedagogies. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012. p. 232–246.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. 1. ed. London: Palgrave Macmillan, 2014.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.

KEMALOGLU-ER, E.; SAHIN, M. T. Project-Based Learning in English Language Teaching at a Rural School: a Case Study from Turkey. **Novitas-Royal** (Research on Youth and Language), v. 16, n. 1, p. 34–55, 2022. Disponível em: <https://novitasroyal.org/volume-16-issue-1-april-2022/?wpdmc=volume-16-issue-1#>. Acesso em: 5 nov. 2023.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: Uma Abordagem Dos Estudos Em Contexto Estrangeiro E Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2071–2101, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, RS: Educat, 2014, p. 21–48. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

LIN, A. Y. M.; LI, D. C. S. Codeswitching. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. New York: Routledge, 2012, p. 470–481.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SELINKER, L. Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In: **Interlanguage**. John Benjamins, 2014. p. 221–246.

TEMESGEN, A.; HAILU, E. Teachers' codeswitching in EFL classrooms: Functions and motivations. **Cogent Education**, v. 9, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2124039>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VIANINI, C. Aprendizagem de línguas baseada em projetos na modalidade a distância. **Revista EntreLinguas**, v. 10, n. esp. 1, p. 1–18, 2024.

WURDINGER, S. D. Project-Based Learning and Skill Development. *In: **The Power of Project-Based Learning***: Helping Students Develop Important Life Skills. London: Rowman & Littlefield, p. 13-36, 2016.

YACOMAN, M.; DIAZ, C. Utilização do Inglês Oral na Aprendizagem Baseada em Projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1–10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015835>. Acesso em: 30 nov. 2023.

COMO SOMOS TRANSPORTADOS PARA DENTRO DE UMA OBRA LITERÁRIA? LENDO OS *IRMÃOS KARAMÁZOV* À LUZ DA POÉTICA COGNITIVA

Matheus Barbosa Morais de Brito
(UERJ)

Daniela Monte Nevo Alves
(UERJ)

Este trabalho tem como intuito apresentar o conceito de “transporte” dentro da Poética Cognitiva e de que modo certas operações mentais são ativas e que operações são essas. Com esse intuito, o livro *Os Irmãos Karamázov*, de Dostoiévski, foi selecionado para apresentar como as funções expostas pelo trabalho operam em contato com uma obra literária.

O efeito de transporte, ou seja, a sensação de estar imerso dentro de uma narrativa, é compartilhado desde um leitor médio até os mais ávidos, assim, o objetivo principal é compreender o porquê desse fenômeno ocorrer. Deste modo, propomos uma observação de abordagem analítica em relação ao transporte do leitor para dentro de um texto, além das condições que podem ser utilizadas para aumentar esse transporte leitor ou não.

É relevante frisar que a Poética Cognitiva é um campo emergente de estudos literários que aplica diversos princípios cognitivos, advindos da linguística cognitiva, da psicologia cognitiva, e de outras áreas que compõem as ciências cognitivas. Por mais

interdisciplinar que seja a Poética Cognitiva, este campo de estudos é o único que tem como foco aplicar os conhecimentos, já adquiridos por essas outras áreas, e voltá-las apenas ao universo literário, assim, de acordo com Jeroen Vandaele e Geert Brône (2009):

Tanto a disciplina quanto o objeto podem ser vistos como formas de oferecer percepções sobre o funcionamento de mentes-em-corpos-em-mundos mais ou menos interativos (cf. Turner 1991: vii–viii), ou seja, sobre as ações, pensamentos e sentimentos de personagens em um mundo ficcional, dirigidos a leitores no mundo real. (Broëne; Vandaele, 2009, p. 1)¹

Ou seja, essa área de estudos é capaz de obter uma ampla percepção do que ocorre cognitivamente a um leitor quando este se depara com um texto e como essa inter-relação ocorre cognitivamente.

Com isso, é importante ressaltar estudos já realizados por Gerard Steen, Joanna Gavins, Peter Stockwell e Reuven Tsur, pois são alguns dos autores que, desde a metade do último século, começaram a investigar e aprofundar suas lentes intelectuais sobre esse âmbito cognitivo. E assim, seus estudos se tornam extremamente relevantes para edificar e desenvolver a observação desses processos cognitivos. Contudo, o artigo desenvolvido por Melanie Green (2012) “*Emotion and transportation into fact and fiction*”, é essencialmente relevante para a construção deste estudo, já que Green apresenta pesquisas focalizadas no processo de transporte e elementos que cooperam para que este ocorra ou não.

A obra escolhida para análise das operações mentais ao serem ativadas, como dito anteriormente, foi *Os Irmãos Karamázov*, último livro produzido por Fiódor Dostoiévski. Escrita em 1879,

1 Todas as citações advindas de outras línguas foram traduzidas para o português pelos autores do capítulo.

essa obra aborda a relação conturbada da família Karamázov. Este livro é dividido em quatro partes, contudo serão apenas analisados alguns trechos que podem ser encontrados na primeira parte do livro, com o intuito de observar como as primeiras impressões do personagem para o leitor ocorrem e de que modo a empatia influencia na imersão da narrativa.

Transporte

De acordo com a autora Melanie Green (2012, p. 37), “O transporte, ou imersão psicológica em uma história, envolve imagens, emotividade e foco atencional”; em suma, trata-se da sensação de ser transportado para dentro de uma narrativa. Leitores comumente se sentem transportados para uma história, sendo isso também considerado um dos parâmetros de apreço por um livro. Em especial, os leitores médios, ou seja, aqueles que não possuem o hábito de ler e analisar textos acadêmicos, costumam classificar a qualidade de uma obra com base no quanto se sentem imersos em sua história.

Melanie Green (2012) desenvolveu estudos com o objetivo de compreender o que pode intensificar o transporte narrativo e quais são as variáveis envolvidas. Para isso, Green considera fatores como as emoções pré e pós-leitura, o nível de empatia e até mesmo se uma história é apresentada como fictícia ou factual. Além desses pontos levantados por Green, foi possível observar que as escolhas linguísticas na introdução e caracterização psicológica dos personagens influenciam diretamente na recepção do leitor e na construção de empatia junto a eles.

Ao se deparar com a obra de Dostoiévski, identificam-se certos obstáculos à ocorrência do transporte narrativo. Por tratar-se de uma história ambientada na Rússia do século XIX, país distante do Brasil tanto geograficamente quanto culturalmente, diversos elementos podem distrair o leitor da narrativa principal,

como nomes estrangeiros, paisagens exóticas e traços culturais distintos. Além disso, *Os Irmãos Karamázov*, por possuir uma linguagem mais complexa, impõe uma limitação à capacidade de transporte dos leitores médios, que não estão familiarizados com esse tipo de escrita.

Todavia, é possível contornar tais obstáculos e alcançar uma imersão profunda na história. De acordo com Michael Burke (2003, p. 117), “*story* é uma habilidade cognitiva básica, pois estruturamos a maior parte de nossa experiência, conhecimento e pensamento dessa forma”. Esse pensamento pode ser complementado com a seguinte conclusão:

Tais “processos literários” são, portanto, os blocos fundamentais do conhecimento humano, cujos constituintes básicos são *atores*, *objetos* e *eventos*. Esses elementos centrais se combinam para formar as histórias linguísticas mais básicas de todas, nas quais nossa existência diária está fundamentada. (Burke, 2003, p. 117)

Considerando que esses elementos estruturam a vivência cotidiana de qualquer indivíduo, tornam-se facilmente compreensíveis ao serem transpostos para um texto literário, facilitando a interpretação e contribuindo significativamente para o processo de projeção narrativa. Segundo Burke (2003):

pode-se, portanto, presumir que uma forma básica de estrutura narrativa está no cerne da cognição humana, na medida em que o conceito de *narrative projection* é fundamental para o modo como a compreensão e o pensamento humanos parecem operar. (p. 116-117)

Desse modo, compreende-se que a mente literária é a mesma que interpreta e organiza a realidade cotidiana, operando com os mesmos mecanismos cognitivos.

Durante a projeção narrativa, o leitor pode identificar problemas presentes na história que se assemelham a aspectos de sua própria vida. Essa aproximação cria uma relação de identificação com determinados personagens, permitindo que o leitor tanto se espelhe quanto se importe com o destino que esses personagens encontrarão ao longo da narrativa. Conclui-se, portanto, que o efeito de transporte está diretamente correlacionado ao aspecto psicológico e às experiências pessoais do leitor, pois, ao estabelecer conexões com personagens ou eventos da narrativa, a imersão é significativamente intensificada.

Empatia como elemento primário

Em uma primeira instância, é relevante distinguir os conceitos de empatia e simpatia, pois, embora relacionados, possuem naturezas distintas. Enquanto na empatia um sujeito *espelha* o estado emocional de outro, na simpatia há um apoio diante do sofrimento ou da alegria alheia, mas sem necessariamente compartilhar emocionalmente dessa experiência.

Suzanne Keen (2016) expande a ideia de espelhamento emocional característica da empatia, situando-a como influenciadora de ações e sentimentos. Keen reúne pesquisas de teóricos da narrativa e estudiosos da leitura para demonstrar que determinados recursos narrativos — como a narração em primeira pessoa e a representação da consciência e dos estados emocionais das personagens — promovem a identificação com os personagens, favorecendo experiências empáticas, ampliando a abertura dos leitores ao outro e, até mesmo, estimulando atitudes altruístas:

Teóricos da narrativa, críticos de romances e especialistas em leitura já destacaram um conjunto restrito de técnicas narrativas — como o uso da narração em primeira pessoa e a representação interior da cons-

ciência e dos estados emocionais das personagens — como recursos que favorecem a identificação com os personagens, promovem experiências empáticas, ampliam a abertura dos leitores em relação ao outro, transformam atitudes e até predis põem os leitores ao altruísmo. (Keen, 2016, p. 213)

Dessa forma, ao serem expostos a essas técnicas narrativas, os leitores tendem a se colocar no lugar dos personagens. A imersão narrativa gerada pela empatia depende justamente dessa inter-relação, ativando operações mentais complexas e aprofundando ainda mais o processo de transporte narrativo.

Como mencionado anteriormente, o *narrative projection* é um fenômeno recorrente no cotidiano humano e torna mais acessível a compreensão de textos literários, fortalecendo a conexão emocional com os personagens. A empatia, nesse contexto, torna-se peça fundamental tanto para o processo de *narrative projection* quanto para o transporte narrativo em si. Burke (2003) afirma:

(...) um leitor pode projetar uma história literária sobre questões relacionadas à sua vida pessoal, mesmo que essas questões pareçam estar distantes dos detalhes específicos da narrativa. Um fator importante por trás desse processo é a identificação do leitor com personagens e elementos ficcionais. Isso é possível porque, embora os textos literários frequentemente pareçam únicos e específicos, os mecanismos mentais utilizados para interpretá-los são fundamentais para a compreensão da experiência cotidiana. É por isso que a mente literária também é a mente do dia a dia. (Burke, 2003, p. 118)

Compreende-se, assim, que o espelhamento com um personagem ocorre por meio dos mesmos mecanismos que acionam o *narrative projection*. Em adição, Keen (2016) ressalta que:

a empatia, um compartilhamento vicário e espontâneo de afeto, pode ser provocada ao presenciar o estado emocional de outra pessoa, ao ouvir sobre a condição de alguém ou até mesmo por meio da leitura (Keen, 2016, p. 208).

Enquanto Keen trabalha a empatia como um conceito mais amplo, aplicável a diversas esferas da experiência humana, Burke a delimita ao contexto literário, articulando-a com a noção de *narrative projection*. Ao unir ambas as abordagens, compreende-se que esse fenômeno se ativa no leitor quando ele é transportado para dentro da história, momento em que se identifica, espelha-se e empatiza com os dilemas e emoções dos personagens.

Constata-se, portanto, que o transporte narrativo e a empatia são mutuamente dependentes: o transporte não ocorre sem empatia, e a empatia não se concretiza plenamente sem o transporte. Ambos constituem uma relação mutualística essencial para a imersão literária.

Prototipicidade, *Scripts* e Leitura Incorporada

Antes de iniciarmos a análise proposta, é relevante compreender como as associações prototípicas e a leitura incorporada influenciam, em maior ou menor grau, o engajamento do leitor com a obra. Os protótipos são representações mentais das características mais típicas ou representativas de uma categoria ou conceito. Eles servem para organizar e estruturar nosso conhecimento sobre o mundo, sendo dinâmicos e fortemente influenciados por contextos imediatos e individuais. Por exemplo, ao se pedir a um grupo de brasileiros que pense em uma flor, dificilmente alguém imaginaria a flor *Edelweiss*, símbolo da Áustria e da Suíça, porém quase desconhecida no Brasil. Como essa flor não é cultivada localmente nem possui relevância sociocultural no país, é natural que não figure entre os primeiros exemplos evocados, o que reforça o papel da prototipicidade nas nossas operações cognitivas.

Uma derivação dos protótipos, conhecida como *script*, aprofunda a ideia de uma leitura corporificada. De acordo com Raymond W. Gibbs Jr. (2003):

Esse tipo de conhecimento, denominado *scripts* (Schank e Abelson, 1977), consiste em cenários bem aprendidos que descrevem situações estruturadas da vida cotidiana. Para compreender as narrativas (...), os leitores devem primeiro identificar qual *script* é relevante e como ele deve ser ajustado para se adequar à situação em questão. (Raymond, 2003, p. 34)

Ou seja, os *scripts* são ativados quando o leitor recorre ao seu repertório de experiências e conhecimentos prévios para preencher *lacunas* e construir coerência na leitura de um texto.

Ao entrarem em contato com uma narrativa, os *scripts* se desdobram cognitivamente em dois tipos de “pacotes” de organização: os *MOPs* (*Memory Organization Packages*) e os *TOPs* (*Thematic Organization Packages*). Nos *TOPs*, a interpretação de um trecho narrativo é construída com base na memória construída ao longo da leitura do próprio texto; já nos *MOPs*, a interpretação e compreensão de um evento narrativo derivam de memórias individuais e incorporadas do leitor.

Dessa forma, compreender a atuação dos *protótipos* e dos *scripts*, bem como sua divisão entre *MOPs* e *TOPs*, revela como o leitor não apenas interpreta uma narrativa, mas a reconstrói cognitivamente com base em suas vivências e expectativas culturais. A leitura literária, nesse sentido, torna-se um processo ativo e incorporado, no qual o leitor projeta suas experiências e suas memórias individuais dentro da situação narrada. Assim, a eficácia do texto literário em gerar engajamento está diretamente ligada à sua capacidade de dialogar com estruturas mentais já existentes.

Análise utilizando como base *Os Irmãos Karamázov*

Em *Os Irmãos Karamázov* há diversas cenas onde a empatia pode ser ativada de modo mais evidente. No trecho que será analisado a seguir, o leitor é apresentado a uma mãe que acaba de perder o seu filho mais jovem. Enquanto uma personagem passa por um luto devastador, ela decide visitar o mestre Zózima, mestre do monastério da região, também santificado por alguns personagens na narrativa, em busca de aconselhamento.

- É da mesma forma que Nikítuchka me consolava: “Não tens juízo, dizia, para que chorar? Nosso filho, com certeza, agora canta com os anjos, junto do Senhor”. E, enquanto ele me dizia isso, eu o via chorar. E eu lhe respondia: “Ah, sim, sei bem; onde estaria ele, senão com o Senhor; só que ele não está mais aqui conosco neste momento, bem perto de nós, como estava antes”. Ah, se eu pudesse vê-lo mais uma vez, só uma vez, sem me aproximar dele, sem falar, escondida em algum canto... Vê-lo: Só por um minuto, ouvi-lo brincar lá fora e voltar, como ele costumava fazer, gritando com sua voz tão aguda: “Mamãe, onde estás?” Se eu pudesse ouvir seus pés tão pequenos andando pela casa... Lembro que ele sempre corria para mim, gritando e rindo. Se apenas eu pudesse ouvi-lo! Mas ele não está mais aqui, meu padre, e eu não o ouvirei nunca mais! Eis o seu cinto, mas ele não está mais aqui, não o verei mais, não o ouvirei nunca! Ela tirou de seu seio o pequeno cinto enfeitado de seu filho; ao vê-lo, começou a chorar, escondendo os olhos com os dedos, onde corriam rios de lágrimas. (Dostoiévski, 2013, p. 65)

Para começar essa análise, gostaríamos de evidenciar escolhas linguísticas que Dostoiévski optou ao elaborá-la. O verbo

“ver” e “ouvir” é repetido em alguns momentos como em “Ah, se eu pudesse vê-lo mais uma vez”, “Vê-lo: Só por um minuto (...)”, “Se eu pudesse ouvir seus pés (...)” e em “Se apenas eu pudesse ouvi-lo!”. A repetição dessas formas verbais ultrapassa o sentido denotativo das ações, funcionando como um recurso expressivo que evidencia a intensidade do desejo materno de reviver a presença do filho e resgatar, ainda que simbolicamente, os vínculos afetivos interrompidos pela ausência.

Um evento que ocorre na vida de todas as pessoas é justamente a morte. E todos que já vivenciaram o luto, tal como essa personagem, conseguem se relacionar e empatizar com esse sentimento e esse desejo de rever a pessoa querida pela última vez. Como a tendência é de que recorramos inconscientemente a uma memória já existente ao nos depararmos com um cenário semelhante ao que já nos foi vivenciado, a leitura nos evoca essas emoções e vivências, e de acordo com a pesquisa realizada por Green (2012, p. 18): “ter sentimentos preexistentes que correspondem ao tom da história pode fazer com que a história pareça mais fácil de entender”.

Assim, pode-se observar que o processo de *MOP* (*Memory Organization Packages*), apresentado anteriormente, é ativado no momento em que o leitor se depara com essa cena. E, se este tiver vivenciado similar experiência emocional que a personagem apresenta, o processo de identificação e empatia com a personagem é significantemente aumentado. Além disso, Dostoiévski apresenta uma descrição bem detalhada do relacionamento da personagem da mãe e de seu filho já falecido, aumentando o conhecimento do leitor da relação que ambos tinham para justamente criar uma aproximação com a vida desses personagens e obter uma maior ligação empática com o luto que essa mãe está passando.

Com todos esses pontos, se percebe a tendência de ocorrer um maior transporte e imersão para dentro dessa cena literária. O leitor, ao se relacionar empaticamente e ativar suas memórias

individuais pré-leitura, pode-se encontrar emocionalmente envolvido com o tom da narrativa e assim ser transportado emocionalmente para o tom no qual esta se encontra.

Por outro lado, ao analisar alguns personagens individualmente, é interessante notar que os três irmãos Karamázov apresentados inicialmente na obra possuem personalidades, motivações e histórias distintas. Isso permite que o leitor tenha mais chances de se identificar ou se apegar a um dos personagens principais. Apesar de os três exercerem um protagonismo próprio, tendo cada um, a sua história contada e apresentada individualmente, a escolha dos termos e palavras feita pelo autor durante a escrita influencia como cada personagem será recebido pelos leitores.

Começando a análise pelo irmão Karamázov mais velho, Dmítri Karamázov, fica evidente como Dostoiévski pretende que esse personagem seja interpretado e considerado pelos seus leitores.

A princípio, sendo o único dos três filhos de Fiódor Pávlovitch, pequeno Dmítri cresceu imaginando possuir alguma fortuna e vir a ser independente ao se tornar maior de idade. Sua infância e juventude foram bem movimentadas: deixou o colégio antes de terminá-lo, entrou em uma escola militar, partiu para o Cáucaso, serviu no exército, foi rebaixado por bater-se em duelo, retomou o serviço militar, fez muitas farras e fanfarras, gastou muito dinheiro. Mas só recebeu algum dinheiro de seu pai ao se tornar maior de idade, quando já tinha muitas dívidas. Depois de se tornar maior de idade, só viu o pai, pela primeira vez, ao chegar à terra natal especialmente para informar-se sobre as dimensões de sua fortuna. (Dostoiévski, 2013, p. 25-26)

Esse trecho é encontrado no início do livro, sendo este o primeiro contato do leitor com o personagem Dmítri Karamázov.

Considerando isso, pode-se supor que Dostoiévski intenciona esse tipo de descrição inicial para já moldar a opinião do leitor em relação a esse personagem. Isso ocorre porque, de acordo com Gibbs (2003, p. 27), “A leitura é uma atividade especializada que se baseia em conhecimentos familiares e em respostas flexíveis e adaptativas a situações novas”.

Assim, quando Dostoiévski opta por descrever Dmítri como alguém que “deixou o colégio antes de terminá-lo”, “foi rebaixado por bater-se em duelo”, “fez muitas farras e fanfarras” e que decidiu ver seu pai após a maioridade “especialmente para informar-se sobre as dimensões da sua fortuna”, percebe-se a intenção do autor de criar certo afastamento entre o leitor e o personagem, por meio da apresentação de um caráter volúvel e ganancioso.

Por outro lado, ao analisar Alexei Karamázov, o protagonista do livro e o irmão caçula dos Karamázov, nota-se que a escolha linguística de Dostoiévski para descrevê-lo é totalmente distinta da utilizada para Dmítri:

Ele só tinha vinte anos (Ivan tinha então vinte e três anos; Dmítri, vinte e sete). Preciso lembrar que o jovem Aliocha não era, de forma alguma, fanático, nem mesmo, imagino, místico. Em minha opinião, era simplesmente um filantropo à frente de seu tempo e, se escolhera a vida monástica, era porque só ela o atraía e representava para ele a ascensão ideal rumo ao amor radiante de sua alma livre das trevas e das iras deste mundo. (...) Na infância e juventude, mostrou-se muito concentrado até mesmo melancólico, não por ser selvagem, mas por uma espécie de preocupação interior tão profunda que o levava a se esquecer do mundo exterior. Mas amava os seus semelhantes e por toda a vida teve fé neles, sem jamais passar por tolo. Algo nele revelava que ele não desejava transformar-se em juiz dos outros.

Parecia mesmo tudo admitir, sem nada reprovar, embora muitas vezes com profunda tristeza. Além disso, tornou-se, desde a juventude, inacessível ao espanto e ao medo. Chegando aos vinte anos à casa do pai, a um lar muito devasso, ele, puro e casto, retirava-se em silêncio quando as visões das orgias se tornavam intoleráveis, mas sem mostrar reprovação ou desprezo por ninguém. (Dostoiéski, 2013, p. 32-33)

Nesse trecho, qualquer palavra que pudesse depreciar o personagem, tal como aconteceu com a descrição anterior, já não aparece mais. Pelo contrário, tudo que é apresentado são qualidades positivas a seu respeito, como, por exemplo, quando o narrador afirma que Alexei optou por uma vida monástica, reforçando que essa escolha não se deveu a um fanatismo, mas sim à busca por uma “ascensão ideal rumo ao amor radiante da sua alma livre das trevas e iras desse mundo”.

O leitor, ao acionar seus protótipos ao ler esta passagem, pode, e provavelmente irá assumir que Alexei, ao contrário de seu irmão, é um personagem pacífico, amistoso e brando em sua forma de analisar as pessoas e seus comportamentos.

De acordo com Leslie Brothers (1997):

há outra dimensão no conceito de ‘pessoa’—uma pessoa sempre pertence a uma rede de pessoas, uma rede que tem sido chamada de ‘ordem social’. A ordem social é intrinsecamente moral, pois é composta de deveres e obrigações, triunfo e vergonha, vilões e heróis. O comportamento pessoal nessa ordem moral-social é interpretado em termos de razões e status mutável. (Leslie Brothers, 1997, p. 4)

Com base nisso, pode-se dizer que essas características apresentadas já no início da narrativa influenciam o leitor a

aproximar-se empaticamente mais de Alexei do que de Dmítri, justamente por essa bússola moral que compõe a ordem social. Apesar de a obra *Os Irmãos Karamázov* acompanhar as perspectivas de outros personagens, com o decorrer da narrativa, Alexei é o mais acompanhado pelo narrador, recebendo um maior foco narrativo até a Terceira Parte do livro, quando, a partir do Livro VIII, o foco se desloca para o personagem Dmítri Karamázov.

Pode-se afirmar, portanto, que até quase a metade do livro o leitor tende a desenvolver uma conexão mais profunda com o personagem Alexei, tanto por acompanhá-lo com mais frequência quanto por já aprovar sua moral, em contraste com a de seu irmão mais velho. Assim, ao acompanhar mais de perto a trajetória de Alexei ao longo da narrativa, o leitor não apenas compreende suas ações e motivações, mas é imerso em seu ponto de vista, facilitando o efeito de transporte e promovendo uma conexão emocional e cognitiva mais profunda com o universo ficcional da obra.

Contudo, ao deslocar o foco narrativo para Dmítri Karamázov, não se deve presumir que o efeito de transporte se dissipará. Considerando que essa mudança ocorre apenas próximo à metade da obra, os leitores já terão recebido mais informações sobre esse personagem, o que contribui para a construção narrativa. Quando a trama passa a se concentrar em Dmítri, é também quando a narrativa começa a construir o suspense em torno do assassinato de Fiódor Karamázov, patriarca da família. Dessa forma, para além de qualquer aproximação empática com o personagem Dmítri, o leitor será movido também por um interesse crescente em relação ao suspense e aos desdobramentos da trama.

Considerações Finais

Neste capítulo foi abordado o conceito de transporte e empatia, trazendo à luz a sua definição e discutindo de que maneira esses elementos se relacionam para favorecer a imersão

do leitor em uma obra literária. Verificou-se que o transporte não é um fenômeno isolado, mas depende de múltiplos fatores cognitivos e emocionais que, quando atuam em conjunto, possibilitam que o leitor vivencie a narrativa de forma intensa e significativa.

A análise mostrou como Dostoiévski, em *Os Irmãos Karamázov*, utiliza estratégias linguísticas e narrativas capazes de potencializar esse processo, despertando no leitor não apenas a compreensão racional da trama, mas também a vivência sensível das emoções dos personagens. A empatia, nesse sentido, surge como um fator primário que sustenta o transporte, permitindo que o leitor se reconheça em situações ficcionais e estabeleça conexões profundas com a história.

Além disso, foi possível observar que a maneira como os personagens são apresentados, bem como os recursos de linguagem escolhidos pelo autor, desempenham papel decisivo na forma como o leitor irá projetar suas experiências pessoais no enredo. Essa construção reforça a ideia de que a poética cognitiva oferece ferramentas relevantes para compreender os mecanismos que operam na relação entre leitor e narrativa. Ainda que o presente trabalho tenha caráter introdutório, ele oferece uma base sólida para a continuidade de pesquisas futuras, especialmente aquelas que desejem aprofundar a compreensão dos mecanismos de transporte narrativo e sua relação com a empatia na recepção literária.

Por fim, compreender o transporte e a empatia como operações fundamentais da experiência literária é reconhecer que a leitura ultrapassa os limites do texto escrito e alcança a subjetividade do leitor. A literatura, portanto, se apresenta como um espaço de encontro entre mundos possíveis, permitindo que, por meio da ficção, o indivíduo amplie sua visão de si mesmo e do outro.

Referências

- BRÔNE, G.; VANDAELE, J. **Cognitive Poetics: Goals, Gains and Gaps**. Berlin: De Gruyter, 2009.
- BROTHERS, L. **Friday's Footprint: How Society Shapes the Human Mind**. Oxford University Press USA, 1997
- BURKE, M. Literature as Parable. *In*: GAVINS, J.; STEEN, G. **Cognitive poetics in practice**. London: Routledge, 2003. p. 115-128.
- GAVINS, J.; STEEN, G. **Cognitive poetics in practice**. London: Routledge, 2003.
- GIBBS, R. Prototypes in dynamic meaning construal. *In*: GAVINS, J.; STEEN, G. **Cognitive poetics in practice**. London: Routledge, 2003. p. 27-40.
- GREEN, M.; CHATHAM, C. A. SESTIR, M. Emotion and transportation into fact and fiction. **Scientific Study of Literature**, [S. l.], p. 37-59, 2012.
- KEEN, S. A theory of narrative empathy. **Narrative**, v.14, n.3, p. 207-236, 2006.
- SCHNAIDERMAN, B. Prefácio (Os formalistas russos). **Literatura e Sociedade**, v. 23, n. 6, p. 150-161, 2018.
- STOCKWELL, P. **Cognitive Poetics: An Introduction**. London: Taylor & Francis Group, 2002.

PROVAS DE PROFICIÊNCIA LEITORA NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, O QUE OS ALUNOS REALMENTE PRECISAM SABER?

Lorena Priscila Dantas de Luna
(UÉvora)

Matheus de Almeida Barbosa
(UFPB)

Ana Alexandra Silva
(UÉvora)

O inglês consolidou-se, nas últimas décadas, como a principal língua da ciência e da comunicação acadêmica internacional. Publicações científicas de alto impacto, conferências e intercâmbios de pesquisa ocorrem majoritariamente nesse idioma, o que confere ao seu domínio papel central na formação de pesquisadores. No Brasil, a exigência de proficiência leitora em inglês nos programas de pós-graduação *stricto sensu* está diretamente vinculada a esse cenário. A obrigatoriedade, formalizada desde o Parecer Sucupira (1965), que estruturou a pós-graduação brasileira, estabelece a leitura em língua estrangeira como requisito indispensável para a formação acadêmica. Apesar disso, não há uma padronização nacional para a avaliação da proficiência em inglês. Cada universidade elabora seu próprio exame, o que resulta em variações no número e no tipo de textos, na formatação das questões e, sobretudo, no nível de exigência.

Nesse contexto, a chamada “abordagem instrumental” desempenhou papel fundamental, uma vez que se consolidou no Brasil como eixo teórico-metodológico para o ensino de línguas voltado a objetivos específicos, sobretudo a leitura em inglês para fins acadêmicos (Celani, 1988, 2009). Contudo, é importante destacar que, atualmente, o campo é mais amplamente identificado como Línguas para Fins Específicos (LinFE), em consonância com a terminologia internacional *English for Specific Purposes (ESP)*. Assim, neste capítulo, utilizaremos o termo “LinFE”.

O objetivo deste capítulo é, portanto, discutir a análise de provas de proficiência em inglês para leitura acadêmica, articulando fundamentos históricos, teóricos e empíricos. Para tanto, apresenta-se a seguir um referencial teórico que contempla a leitura em LinFE, as principais estratégias de leitura, a concepção das provas como gênero acadêmico, a centralidade do vocabulário, as questões de validade e confiabilidade, os perfis dos candidatos e as implicações pedagógicas do ensino instrumental, inclusive em ambientes digitais.

As provas no contexto das universidades brasileiras

A chamada “abordagem instrumental” constituiu um marco no ensino de inglês no Brasil. Segundo Celani (1988), essa perspectiva surgiu como resposta à necessidade de formar leitores capazes de acessar textos científicos e técnicos em inglês, em um período em que o domínio de todas as habilidades da língua não era viável ou necessário para a maioria dos estudantes universitários. Diferente do enfoque comunicativo generalista, a abordagem instrumental priorizou a leitura e a interpretação de textos, entendendo-as como habilidades centrais para o avanço acadêmico.

A consolidação dessa abordagem esteve intimamente ligada à pós-graduação brasileira, na qual a leitura de textos acadêmicos

em inglês se tornou requisito obrigatório. Celani (2009) ressalta que a institucionalização dessa prática foi fundamental para democratizar o acesso de alunos de diferentes áreas ao conhecimento científico internacional, uma vez que a proficiência leitora passou a ser vista como ferramenta, e não como fim em si mesma.

As estratégias de leitura

As estratégias de leitura ocupam lugar central na discussão sobre proficiência leitora, pois são elas que permitem ao candidato mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais e contextuais para compreender textos em língua estrangeira. No campo da Linguística Aplicada, diferentes autores têm ressaltado a importância de compreender a leitura não apenas como decodificação, mas como um processo interativo que envolve a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Nuttall (2005) apresenta a leitura como um processo que articula duas direções complementares: o processamento *bottom up* e o processamento *top down*. O primeiro está associado ao reconhecimento do léxico, da gramática e das unidades linguísticas menores, sendo essencial para identificar palavras, conectores e expressões específicas. O segundo refere-se ao uso de conhecimentos prévios, inferências e hipóteses sobre o texto, permitindo ao leitor construir sentidos globais a partir de pistas contextuais. A efetiva compreensão em provas de proficiência exige que os candidatos transitem entre esses dois polos de forma flexível.

Oxford (1990, 2013) reforça essa perspectiva ao sistematizar as estratégias de aprendizagem em categorias cognitivas, metacognitivas, sociais e afetivas. No caso da leitura, destacam-se especialmente as estratégias cognitivas, que incluem a dedução de significados, a análise sintática e o uso de pistas de coesão, e as metacognitivas, como o planejamento da leitura, o monitoramento da compreensão e a verificação de hipóteses. Em contextos

de avaliação, a capacidade metacognitiva de monitorar erros e ajustar o foco de leitura é decisiva para o sucesso do candidato.

Divardin (2010) acrescenta que a validade das provas de proficiência depende justamente da seleção de tarefas que exijam a mobilização dessas estratégias. Para a autora, não basta propor questões de vocabulário isolado, pois elas avaliam apenas o reconhecimento lexical. Provas mais adequadas são aquelas que, ao explorar gêneros acadêmicos ou jornalísticos, exigem do candidato a utilização de estratégias de *skimming*, *scanning*, inferência e análise discursiva.

Dias e Silveira (2014), ao investigarem estudantes da área da saúde, demonstraram que a falta de repertório lexical compromete significativamente a compreensão de textos, mesmo quando os candidatos tentam aplicar estratégias de leitura. Isso confirma a visão de Khodadady (1999), segundo a qual o vocabulário contextual é um dos melhores preditores da proficiência leitora, mas deve ser articulado a processos inferenciais e metacognitivos para alcançar compreensão plena.

Assim, no contexto das provas de proficiência, pode-se afirmar que os candidatos são avaliados não apenas em seu conhecimento lexical e gramatical, mas sobretudo em sua capacidade de aplicar estratégias de leitura. Questões que solicitam identificação da ideia principal, por exemplo, demandam o uso de *skimming*; itens que exigem a busca de informações específicas mobilizam *scanning*; já tarefas que exploram o significado de palavras em contexto testam a habilidade de inferência lexical. A esse repertório soma-se a necessidade de reconhecer mecanismos de coesão e de relacionar informações dispersas no texto, o que demanda leitura detalhada e interpretação global.

Portanto, as estratégias de leitura constituem o elo entre a competência linguística e a competência discursiva, sendo fundamentais para o desempenho em provas de proficiência leitora.

Seu estudo, fundamentado em autores como Nuttall (2005), Oxford (1990), Divardin (2010), Khodadady (1999), Dias e Silveira (2014), mostra que a proficiência não se reduz ao conhecimento formal da língua, mas envolve a aplicação consciente de recursos que permitem ao leitor construir sentidos em diferentes gêneros e contextos.

Provas de proficiência como gêneros acadêmicos

As provas de proficiência podem ser compreendidas como um gênero acadêmico-institucional, com características próprias. Marcuzzo e Radünz (2019) analisaram edições do Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) e mostraram que a maior parte das questões se apoia em evidências textuais, exigindo do candidato não apenas decodificação, mas a capacidade de estabelecer relações semânticas e pragmáticas. Os autores concluem que tais exames operam dentro de uma concepção sociointeracionista de linguagem, em que a leitura é entendida como prática situada.

Essa perspectiva amplia a compreensão das provas: elas não avaliam apenas conhecimentos linguísticos isolados, mas também a capacidade de o leitor articular elementos textuais e contextuais para construir sentido.

Textos utilizados em provas de proficiência: gêneros e implicações

A escolha dos textos constitui um dos elementos centrais na elaboração de provas de proficiência leitora, pois determina em grande medida as estratégias de leitura mobilizadas pelos candidatos e a validade do exame. Diversos estudos têm mostrado que os gêneros textuais selecionados refletem concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, e que não existe neutralidade nesse processo.

Marcuzzo e Radünz (2019), ao analisarem o Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE), destacam que os textos utilizados são predominantemente acadêmicos e autênticos, geralmente artigos científicos. Essa seleção reforça a concepção de leitura como prática situada no contexto da pós-graduação, aproximando a prova das demandas reais dos estudantes. A utilização de artigos na íntegra, entretanto, eleva o nível de complexidade do exame, exigindo do candidato não apenas estratégias de localização de informação, mas também habilidades de síntese e interpretação crítica.

Divardin (2010) também problematiza a seleção textual em exames de suficiência. Para a autora, o uso de textos densos e longos pode comprometer a validade da avaliação, na medida em que o exame passa a medir a resistência do candidato diante de materiais excessivamente complexos e não necessariamente sua competência leitora em língua estrangeira. Ao mesmo tempo, resalta a importância de selecionar textos que, mesmo desafiadores, sejam representativos das práticas acadêmicas reais, garantindo a relevância do exame para a formação do pós-graduando.

Mais recentemente, Buzetto e Marcuzzo (2023) analisaram nove edições da prova de proficiência da Universidade Franciscana, realizada no formato de curso on-line, e constataram o uso de 46 textos autênticos, entre *abstracts*, artigos científicos, editoriais e notícias científicas. Essa diversidade de gêneros amplia o escopo da avaliação, permitindo que diferentes dimensões da leitura sejam contempladas, desde a compreensão global em textos jornalísticos até a interpretação detalhada em artigos científicos. O estudo evidencia ainda que a seleção de textos está diretamente relacionada ao perfil institucional e ao contexto de aplicação, já que o formato remoto favoreceu a curadoria de materiais digitais variados.

Na comparação entre exames internacionais e nacionais, Dubois e Marcuzzo (2020) observaram diferenças significativas na

seleção de textos. Enquanto o *TOEFL ITP* privilegia fragmentos curtos e de compreensão literal, o *TESLLE* utiliza textos acadêmicos integrais, reforçando uma visão sociointeracionista de leitura. Essa diferença mostra que as opções de seleção textual traduzem não apenas concepções de linguagem, mas também finalidades institucionais, padronização global no caso do *TOEFL* e adequação à pós-graduação brasileira no caso do *TESLLE*.

As provas analisadas neste capítulo confirmam essa diversidade de escolhas. A USP adota artigos acadêmicos longos com foco em interpretação crítica. A UFES combina artigos científicos e textos jornalísticos, equilibrando diferentes gêneros. A UFG privilegia textos jornalísticos e de divulgação científica, mais acessíveis, mas ainda representativos de práticas sociais de leitura em inglês. Em todos os casos, fica evidente que o tipo de texto selecionado define não apenas o nível de exigência, mas também o perfil de leitor que se espera formar: crítico e analítico na USP, versátil na UFES e pragmático e informativo na UFG.

A análise dos gêneros textuais utilizados nos exames, e das concepções de leitura que eles refletem, abre caminho para a discussão de outros aspectos igualmente determinantes para a proficiência leitora: o papel do vocabulário na compreensão textual, as questões de validade, confiabilidade e justiça que permeiam os instrumentos avaliativos e, por fim, as características dos candidatos e as dificuldades recorrentes no processamento da leitura.

Diversos estudos indicam que o vocabulário exerce papel central na compreensão de leitura. Khodadady (1999) demonstrou que o conhecimento de vocabulário contextual, isto é, das palavras efetivamente presentes no texto, é o melhor preditor da habilidade leitora entre leitores de diferentes níveis de proficiência linguística. Isso implica que provas de proficiência que exploram vocabulário em contexto fornecem uma medida mais válida da competência de leitura do que aquelas baseadas em listas de palavras descontextualizadas. Esse achado reforça a relevância de

selecionar textos autênticos e de elaborar questões que exijam do candidato a mobilização de vocabulário a partir do próprio contexto textual.

No que tange a questão da validade, confiabilidade e justiça nos exames, esse é um dos grandes desafios das provas de proficiência. Divardin (2010) argumenta que muitas avaliações ainda dependem de questões abertas, cuja correção pode ser subjetiva, comprometendo a justiça do processo. Além disso, destaca que a leitura deve ser vista como prática social, mas que há a necessidade de avaliar também o limiar linguístico mínimo, em especial o léxico e a sintaxe, que permitem acionar estratégias mais complexas. Nesse sentido, a autora propõe que os instrumentos de avaliação combinem aspectos objetivos capazes de garantir confiabilidade com o reconhecimento da leitura como prática interpretativa situada.

Sobre o perfil dos candidatos e dificuldades, o desempenho dos candidatos também está diretamente relacionado a seus perfis acadêmicos e à forma como processam a leitura. Dias e Silveira (2014), ao analisar mestrandos da área da saúde, identificaram que os menos proficientes tendem a depender excessivamente do processamento ascendente, resultando em leitura lenta e fragmentada, enquanto os mais proficientes conseguem combinar estratégias descendentes e ascendentes, realizando inferências e monitorando sua compreensão.

Esses resultados apontam para a importância de desenvolver estratégias metacognitivas nos cursos preparatórios e de familiarizar os candidatos com gêneros acadêmicos, como artigos científicos.

As provas de proficiência leitora

O *corpus* deste estudo é constituído por provas de proficiência em leitura em língua inglesa aplicadas em programas de

pós-graduação de diferentes universidades brasileiras. A seleção contemplou instituições que representam distintos contextos acadêmicos e regionais, de modo a permitir uma análise comparativa entre formatos de exame, tipos de questões e níveis de exigência.

Foram incluídas três provas recentes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), três da Universidade de São Paulo (USP) que é elaborada pela Fundação Universitária para o Vestibular - FUVEST e três da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escolha das edições considerou a disponibilidade de documentos oficiais e a atualidade das aplicações, com ênfase nos anos de 2024 e 2025, de forma a refletir o panorama mais recente das práticas avaliativas.

As provas apresentam variações significativas quanto ao número de textos, extensão dos enunciados, tipologia das questões e habilidades específicas demandadas. Algumas instituições priorizam predominantemente questões de múltipla escolha, enquanto outras ainda mantêm itens discursivos, exigindo produção escrita em português a partir de leitura em inglês. Além disso, há diferenças na seleção dos gêneros textuais: artigos acadêmicos integrais, trechos de divulgação científica e excertos jornalísticos.

A descrição sistemática dessas provas possibilita identificar padrões e contrastes, que serão posteriormente analisados à luz da literatura sobre leitura em LinFE, estratégias de compreensão e validade de instrumentos avaliativos. Essa etapa descritiva, portanto, constitui a base para a análise comparativa desenvolvida nas seções seguintes.

A análise das provas foi orientada por critérios que permitem compreender não apenas a estrutura formal dos exames, mas também a concepção de leitura e de linguagem que os fundamenta. Em primeiro lugar, foram observados aspectos quantitativos, como o número de textos apresentados, a extensão dos enunciados e a quantidade de questões propostas em cada prova. Esses elementos

fornece um panorama inicial sobre o nível de exigência e a carga cognitiva demandada do candidato.

Em segundo lugar, analisou-se a tipologia das questões. Foram consideradas as diferenças entre questões de múltipla escolha, questões discursivas e atividades de associação ou identificação. Essa classificação possibilita verificar em que medida os exames privilegiam a objetividade, por meio de itens de resposta fechada, ou a interpretação discursiva, que exige produção textual em língua materna.

Outro critério adotado foi o enfoque das questões em relação às habilidades de leitura. Foram identificados itens que exigem localização de informações explícitas, reconhecimento de referentes pronominais, interpretação de relações coesivas, realização de inferências, compreensão global do texto, reconhecimento de gênero textual e questões de tradução. Essa categorização está em consonância com estudos anteriores, como o de Marcuzzo e Radünz (2019), que destacam a diversidade de enfoques presentes nos testes de suficiência.

Também se considerou o nível de linguagem acionado nas provas. Foram observados aspectos léxico-gramaticais, semânticos, pragmáticos e discursivos, em linha com a perspectiva de análise crítica de gênero. Esse critério possibilita identificar se a prova enfatiza predominantemente a decodificação de palavras e estruturas ou se demanda do candidato habilidades interpretativas mais complexas.

Por fim, foi levado em conta o gênero textual dos materiais selecionados. As provas analisadas apresentam desde artigos acadêmicos integrais até excertos jornalísticos e textos de divulgação científica. A escolha dos gêneros revela a concepção institucional sobre o que se considera leitura relevante para o contexto da pós-graduação e, portanto, constitui um indicador importante da validade dos exames.

Análise das provas

As provas da USP de 2025 apresentam notável consistência em sua estrutura. Em todas as edições analisadas, são utilizados seis textos jornalísticos de áreas diversas, e adaptados em formato menor para a prova. O foco está em questões interpretativas, inferenciais e de vocabulário, que demandam do candidato não apenas a identificação de informações explícitas, mas também a capacidade de estabelecer relações entre ideias, inferir significados implícitos e realizar análises críticas do discurso.

A predominância de estratégias *top down*, conforme descrito por Nuttall (2005), revela uma concepção de leitura que ultrapassa a decodificação lexical, exigindo do leitor autonomia interpretativa. Nesse sentido, observa-se forte alinhamento com a taxonomia de Oxford (1990; 2013), uma vez que as provas convocam estratégias metacognitivas como síntese, monitoramento da compreensão e formulação de inferências. O nível de exigência pode ser classificado como alto.

As provas da UFES aplicadas em 2024 e 2025, também apresentam dois textos em cada edição, mas diferenciam-se pela seleção de gêneros, que combina artigos acadêmicos com textos jornalísticos. Essa escolha indica uma tentativa de diversificar as fontes de leitura, aproximando os candidatos tanto de textos científicos quanto de materiais de divulgação. As questões contemplam múltipla escolha e itens discursivos, demandando tanto respostas objetivas quanto interpretação em língua materna. O enfoque das provas é interativo, articulando elementos *bottom up* e *top down*, o que exige do candidato tanto a decodificação lexical quanto o uso de inferências e estratégias de *skimming* e *scanning*. Assim, confirma-se a concepção de leitura como processo interativo, em que aspectos linguísticos e interpretativos se complementam.

O nível de exigência situa-se entre médio e alto, dado que a combinação de múltipla escolha com discursivas exige não

apenas compreensão do texto em inglês, mas também clareza argumentativa em português. Esse modelo aproxima-se do que Divardin (2010) discute em termos de validade e confiabilidade, já que a presença de questões abertas amplia o espaço para interpretação subjetiva na correção, embora enriqueça a avaliação da competência leitora.

As provas da UFG de 2025 apresentam um perfil claro e consistente: cada edição contém um único texto, geralmente de caráter jornalístico ou de divulgação científica, autêntico ou levemente adaptado. A escolha desse gênero revela a intenção de aproximar o exame de práticas sociais de leitura contemporâneas, em que o inglês circula em contextos midiáticos e de popularização do conhecimento.

Todas as questões são de múltipla escolha, o que assegura objetividade e praticidade na correção. A maioria delas está centrada em interpretação textual, solicitando a localização de informações explícitas, a identificação de ideias principais e secundárias, além da realização de inferências. Há também questões que pedem a tradução de expressões ou trechos curtos, bem como itens pontuais de vocabulário e gramática. No entanto, estes últimos são minoritários em relação às tarefas de compreensão global e local.

Esse modelo reflete uma concepção interativa de leitura: embora a avaliação seja mediada por itens objetivos, o exame requer que o candidato mobilize estratégias de *skimming*, *scanning* e inferência para compreender o texto. Ao mesmo tempo, a inclusão de itens de tradução e lexicais aponta para a exigência de um limiar mínimo de conhecimento linguístico, em linha com o que Divardin (2010) descreve como necessária combinação entre decodificação linguística e práticas interpretativas.

Dessa forma, a prova da UFG pode ser classificada como de nível intermediário em termos de exigência: não alcança o grau de criticidade e densidade textual observado na USP, mas se distancia

de uma concepção meramente estruturalista ao privilegiar textos autênticos e interpretação em contexto.

A análise das provas de USP, UFES e UFG mostra que, embora todas tenham como foco central a leitura em inglês, cada instituição adota concepções e estratégias avaliativas distintas. Em conjunto, as três instituições demonstram que as provas de proficiência leitora no Brasil carecem de padronização, refletindo diferentes concepções de linguagem: crítica e sociointeracionista na USP, híbrida na UFES e interpretativa com viés objetivo na UFG. Para os candidatos, isso significa que a preparação precisa ir além do vocabulário isolado, exigindo familiaridade com gêneros acadêmicos e jornalísticos, domínio de estratégias de leitura variadas e flexibilidade para lidar com formatos avaliativos distintos.

Discussão

A análise das provas de proficiência em inglês aplicadas pela USP, UFES e UFG evidencia a ausência de padronização nos exames brasileiros, confirmando que cada instituição opera com concepções distintas de leitura e de avaliação. Essa diversidade tem implicações relevantes para candidatos e para programas de pós-graduação, uma vez que diferentes modelos de prova exigem diferentes estratégias de preparação e resultam em diferentes níveis de dificuldade.

No caso da USP, o exame apresenta um grau elevado de exigência ao incluir seis textos por prova de caráter acadêmico e de divulgação científica. A extensão e a densidade dos textos fazem com que o candidato precise lidar com uma carga cognitiva significativa em termos de tempo e de estratégias de leitura. As questões priorizam a interpretação e a inferência, demandando do candidato a capacidade de estabelecer relações entre ideias, identificar argumentos e construir sínteses. Esse perfil de prova está em consonância com a perspectiva sociointeracionista de

leitura, em que compreender significa construir sentido a partir da articulação entre texto e contexto. Além disso, dialoga com Celani (1988, 2005), que ressalta a centralidade da leitura acadêmica no ensino de línguas para fins específicos, e com os modelos de estratégias apresentados por Nuttall (2005) e Oxford (1990, 2013), que destacam a importância de processos *top down* e metacognitivos.

A UFES, por sua vez, apresenta uma concepção mais híbrida, que combina artigos acadêmicos e textos jornalísticos, avaliados por meio de questões de múltipla escolha e itens discursivos. Essa estrutura permite contemplar tanto aspectos objetivos quanto interpretativos, equilibrando confiabilidade e validade. O modelo interativo das provas, que articula processamento *bottom up* e *top down*, reforça a necessidade de o candidato mobilizar diferentes estratégias de leitura, como *skimming* e *scanning*, além de inferências mais elaboradas. Ao mesmo tempo, a presença de questões abertas traz o problema da subjetividade na correção, conforme discutido por Divardin (2010), o que pode comprometer a justiça da avaliação.

Já a UFG apresenta apenas um texto por prova, geralmente de caráter jornalístico ou de divulgação científica. Embora todas as questões sejam de múltipla escolha, o foco recai sobre a interpretação textual, exigindo que o candidato localize informações, identifique ideias principais e realize inferências. Também há presença pontual de questões de tradução e de vocabulário. Esse modelo assegura objetividade e praticidade, mas limita a avaliação de aspectos discursivos mais amplos. Ainda assim, distingue-se de uma visão puramente estruturalista por valorizar textos autênticos e contextualizados, aproximando o exame de práticas sociais de leitura em inglês.

As diferenças entre os exames refletem a pluralidade de concepções sobre leitura e avaliação que coexistem nas universidades brasileiras. Se, por um lado, essa diversidade pode ser entendida como expressão da autonomia institucional, por outro, gera de-

sigualdades entre candidatos, que enfrentam provas de natureza e dificuldade bastante distintas. A ausência de padronização nacional coloca em questão a comparabilidade dos resultados e, consequentemente, a equidade no acesso à pós-graduação.

Nesse ponto, a análise de Buzetto e Marcuzzo (2023) sobre o formato de curso on-line de proficiência em inglês da Universidade Franciscana oferece um contraponto relevante. O estudo mostra que a testagem em formato digital, desenvolvida em contexto pandêmico, constitui um novo gênero de avaliação, que amplia o acesso e diversifica os gêneros textuais utilizados, mas que também introduz desafios como a subjetividade na correção de questões dissertativas. Esse resultado dialoga diretamente com o que se observou na UFES, cuja prova combina múltipla escolha e questões abertas, em contraste com a objetividade da UFG e a ênfase interpretativa e crítica da USP. Assim, confirma-se que a testagem de proficiência deve ser entendida como prática social e institucional em constante transformação, atravessada por condições locais e demandas contextuais, como a adoção de modalidades online.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a necessidade de que cursos preparatórios para proficiência contemplem múltiplas dimensões: desenvolvimento de vocabulário em contexto, ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, familiaridade com gêneros acadêmicos e prática de leitura crítica. Além disso, experiências recentes com ensino a distância (Araujo e Onodera, 2023; Buzetto e Marcuzzo, 2023) sugerem que a preparação pode ser viabilizada por meio de recursos digitais, ampliando o acesso e favorecendo a autonomia dos candidatos.

Assim, a discussão aponta para um duplo desafio. Por um lado, é preciso repensar os critérios de elaboração e correção das provas, de modo a equilibrar validade, confiabilidade e justiça. Por outro, é necessário ampliar e diversificar as estratégias de ensino de leitura acadêmica em inglês, de forma a atender candidatos de diferentes perfis e áreas do conhecimento.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo analisar provas de proficiência em inglês aplicadas por três universidades brasileiras, discutindo suas características à luz da abordagem LinFE e de estudos sobre estratégias de leitura, validade e confiabilidade de instrumentos avaliativos.

A análise mostrou que, embora todas as instituições compartilhem o foco na leitura como habilidade central, cada uma adota uma concepção distinta de linguagem e de avaliação. A USP se destaca por apresentar seis textos jornalísticos e de cunho científico em cada prova, o que eleva consideravelmente a exigência em termos de carga cognitiva e tempo de leitura. Além disso, suas questões priorizam inferência, síntese e interpretação crítica, demandando do candidato estratégias metacognitivas de leitura em profundidade. A UFES, em contrapartida, adota um modelo híbrido, que combina artigos acadêmicos e textos jornalísticos, avaliados por meio de múltipla escolha e questões discursivas. Esse formato equilibra aspectos objetivos e interpretativos, mas traz consigo o desafio da subjetividade na correção. A UFG, por fim, apresenta apenas um texto por prova, geralmente jornalístico ou de divulgação científica, acompanhado exclusivamente de questões de múltipla escolha. Apesar de privilegiar a interpretação textual e o uso de estratégias como *skimming* e *scanning*, esse modelo restringe a avaliação de competências discursivas mais amplas.

Essas diferenças evidenciam a ausência de padronização nacional para a avaliação da proficiência em leitura, o que gera desigualdades entre candidatos. Enquanto alguns enfrentam provas de caráter crítico e altamente exigente, como no caso da USP, outros lidam com modelos mais objetivos ou híbridos, como na UFG e na UFES. Essa heterogeneidade reforça a crítica de Divardin (2010) quanto à necessidade de instrumentos avaliativos

mais justos e confiáveis, que combinem validade interpretativa e clareza avaliativa.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados sugerem que a preparação para provas de proficiência deve contemplar múltiplos eixos: desenvolvimento de vocabulário em contexto, ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas (Oxford, 1990; 2013), familiarização com gêneros acadêmicos e prática de leitura crítica (Nuttall, 2005; Marcuzzo; Radünz, 2019). Além disso, experiências recentes com ensino a distância (Araújo; Onodera, 2023; Buzetto e Marcuzzo, 2023) indicam que cursos online podem ampliar o acesso, desde que planejados em sintonia com as demandas institucionais e as necessidades dos candidatos.

Respondendo à questão que orienta este capítulo, pode-se afirmar que os alunos precisam saber mais do que decodificar palavras e estruturas gramaticais. É indispensável que desenvolvam a capacidade de ler em contexto, realizar inferências, reconhecer estruturas coesivas, mobilizar estratégias metacognitivas e lidar com diferentes gêneros textuais. A prova da USP, por exemplo, exige do candidato resistência cognitiva e leitura crítica de seis textos acadêmicos, enquanto a UFG demanda atenção concentrada em um único texto jornalístico, e a UFES exige flexibilidade para articular interpretação em múltipla escolha e produção em questões abertas. Em síntese, o sucesso nos exames depende menos da memorização mecânica e mais da habilidade de aplicar a leitura como prática social e acadêmica, situada nas exigências específicas da pós-graduação brasileira.

Referências

ARAUJO, J.; ONODERA, E. O ensino aprendizagem de inglês instrumental a distância no Edmodo: percepção de alunos sobre o ensino a distância. **Revista Interdisciplinar de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, 2023.

BUZETTO, B.; MARCUZZO, P. Testagem de proficiência em língua inglesa no formato de curso online: uma análise de gênero. **Entre Palavras**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 84-110, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22168/2237-6321-22646>. Acesso em: 1 jan. 2025.

CELANI, M.A.A.; HOLMES, J.; RAMOS, R.C.G.; Scott, M. **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R.; SILVEIRA, E. Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 361-386, 2014.

DIVARDIN, G. W. Medindo a habilidade de leitura em língua estrangeira em testes de proficiência: reflexão para elaboração de um instrumento de avaliação mais justo e confiável. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 217-238, 2010.

DUBOIS, M.; MARCUZZO, P. Testes de proficiência como práticas sociais: o TOEFL ITP da ETS e o TESLLE da UFSM. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 45-67, 2020.

KHODADADY, E. Contextual vocabulary knowledge: the best predictor of native and non native speakers' reading comprehension ability. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 75-111, 1999.

MARCUZZO, P.; RADÜNZ, H. Análise crítica de gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 87-108, 2019.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. 3. ed. Oxford: Macmillan, 2005.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. **Teaching and researching language learning strategies**. Londres: Routledge, 2013.

TRADUÇÃO E RECONFIGURAÇÃO CULTURAL: *SQUID GAME* ENTRE POLISSISTEMAS, PLATAFORMAS E GLOCALIZAÇÕES

Simone Gomes de Oliveira
(UERJ)

O fenômeno *Squid Game* (Hwang, 2021), lançado pela Netflix em setembro de 2021, atingiu mais de 142 milhões de lares em 94 países, tornando-se, à época, a série de maior audiência da plataforma em seu lançamento. O sucesso ultrapassou títulos emblemáticos da cultura de *streaming*, como *Bridgerton* (Shondaland, 2020), que, embora amplamente assistido, permaneceu vinculado a um modelo narrativo anglófono mais tradicional. Ao passo que *Bridgerton* revisita o romance histórico britânico, *Squid Game* rompeu fronteiras linguísticas e culturais ao veicular, em coreano, uma crítica contundente ao capitalismo e à desigualdade, desafiando a centralidade anglófona nas dinâmicas de visibilidade global.

A ascensão da série sul-coreana mobilizou audiências e evidenciou a articulação entre circulação cultural, práticas de tradução e processos de localização mediados por plataformas digitais. Longe de ser apenas um produto de entretenimento, *Squid Game* encarna dinâmicas discursivas que reconfiguram os modos de produção e recepção de narrativas transnacionais. Com base nos Estudos Descritivos da Tradução, especialmente Toury (1995) e Even-Zohar (1990), a tradução é aqui concebida como prática

normativamente regulada, inserida em sistemas polissistêmicos e atravessada por disputas ideológicas.

Nesse marco teórico, a tradução atua como instância de reinscrição simbólica e de circulação de hegemonias. Obras como *Squid Game*, ao serem traduzidas e localizadas, sofrem reconfigurações determinadas pela posição sistêmica da tradução no espaço de chegada (Toury, 1995), e pelas relações de força entre culturas centrais e periféricas (Even-Zohar, 1990). Tais deslocamentos são acompanhados por escolhas lexicais e sintáticas que veiculam sentidos, mas também reconfiguram identidades, afetividades e inteligibilidades.

A adaptação global da série ilustra o conceito de glocalização (Robertson, 1995), entendido como articulação entre tendências globalizantes e especificidades locais. Essa lógica se manifesta tanto na narrativa quanto nas estratégias tradutórias, que frequentemente neutralizam traços culturais considerados opacos para públicos ocidentais. As operações tradutórias, longe de serem neutras, envolvem processos de silenciamento, adaptação e controle simbólico (Venuti, 2005), com implicações diretas na representação da cultura de origem.

Elementos como os jogos infantis coreanos, formas de tratamento e referências socioculturais são frequentemente remodelados para garantir inteligibilidade internacional, evidenciando as assimetrias que persistem na política de representação global. Do ponto de vista sistêmico, essas reconfigurações revelam como a tradução pode deslocar repertórios culturais e contribuir para a manutenção de hierarquias simbólicas no espaço midiático transnacional.

Adicionalmente, as plataformas digitais funcionam como dispositivos de regulação e visibilidade, mediando os formatos, os fluxos e os sentidos possíveis. As decisões tradutórias passam a ser condicionadas por algoritmos, exigências de mercado e

estratégias de marketing transnacional, redefinindo o papel do tradutor como operador cultural inserido em sistemas assimétricos e normativamente tensionados (Toury, 1995).

Este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre os processos de tradução e localização de *Squid Game*, com base nas contribuições teóricas de Toury (1995) e Even-Zohar (1990). Ao articular os conceitos de normatividade, posição sistêmica e glocalização, busca-se compreender como a tradução opera como dispositivo de regulação cultural, produzindo sentidos que negociam ou reforçam diferenças. A partir da análise de escolhas tradutórias específicas, pretende-se evidenciar os modos pelos quais a circulação global é atravessada por disputas simbólicas, assimetrias representacionais e lógicas de controle cultural.

A cultura coreana e a narrativa de *Squid Game*: regimes de enraizamento e circulação

O êxito internacional de *Squid Game* (2021) não pode ser explicado apenas pela estrutura dramatúrgica da série ou pelas estratégias de mercado da indústria cultural. Sua projeção global se entrelaça à consolidação da chamada *Hallyu* (한류), ou “onda coreana”, e à capacidade da cultura midiática sul-coreana de articular narrativas locais com lógicas transnacionais de circulação e consumo. Mais do que um produto serial audiovisual, *Squid Game* opera como artefato discursivo enraizado em experiências socioculturais locais, mas moldado para alcançar inteligibilidade e legibilidade em escala global, especialmente por meio das plataformas de *streaming*.

A narrativa da série é fortemente ancorada em marcadores culturais específicos, como brincadeiras infantis tradicionais, estruturas familiares coreanas, dinâmicas de endividamento doméstico e uma crítica incisiva à hipercompetição social. No entanto, tais elementos são encapsulados em uma estética audio-

visual marcada por hibridismos estratégicos. O ritmo frenético, os personagens arquetípicos e o apelo distópico correspondem a formas narrativas legíveis para o público ocidental. Essa hibridização gera o que Iwabuchi (2002) denomina *odor cultural neutro*, ou seja, uma representação que suaviza a alteridade e favorece sua transposição simbólica para outros sistemas culturais.

Tal processo configura uma tradução cultural endógena, anterior à tradução interlinguística, pela qual o produto já nasce ajustado às normatividades da circulação global. Essa dimensão glocalizante, simultaneamente local e global, reforça a tese de que *Squid Game* é elaborado desde sua gênese como mercadoria narrativa transnacional, cuja forma dramatúrgica busca equilibrar a singularidade do contexto de origem com a demanda de acessibilidade cultural dos sistemas receptores.

À luz da teoria dos polissistemas (Even-Zohar, 1990), a centralidade conquistada por *Squid Game* em mercados ocidentais pode ser lida como uma inflexão momentânea no eixo hegemônico de circulação cultural. Produções oriundas de sistemas periféricos, como o sul-coreano, adentram o centro do sistema global desde que se adequem às normatividades do sistema-alvo, isto é, aos repertórios discursivos dominantes que condicionam sua recepção e legitimação. Em termos tradutológicos, conforme Toury (1995), essa adequação não se dá apenas no plano linguístico, mas envolve escolhas culturais e estéticas orientadas por normas de aceitabilidade e funcionalidade, que regulam a forma como o “outro” pode ser representado.

A denúncia social presente na série, centrada na precarização das relações de trabalho, na meritocracia excludente e no colapso dos laços sociais, é performatizada por meio de uma linguagem espetacularizada. O uso de cenários brutalistas, paletas cromáticas vibrantes e a justaposição entre ludicidade e violência contribuem para estetizar o sofrimento, transformando-o em experiência de consumo simbólico. A crítica social, nesse movimento, é recon-

figurada em produto audiovisual global, capaz de entreter sem necessariamente provocar deslocamentos críticos nos sistemas de chegada.

No interior da própria Coreia do Sul, a série ressoa com um imaginário social marcado por desigualdades estruturais, ressentimentos geracionais e uma crescente desilusão com o modelo de desenvolvimento pautado no desempenho individual. Esse imaginário, no entanto, é reconfigurado na linguagem audiovisual da série como narrativa de competição extrema e sacrifício pessoal, tensionando os limites entre denúncia e conformação, autenticidade e legibilidade.

Assim, *Squid Game* encarna um regime de visibilidade regulado por interesses econômicos, normatividades culturais e disputas por representação. Ao conjugar elementos locais e formas narrativas globalizadas, a série opera como artefato glocalizado, cuja performance cultural está condicionada por dispositivos de mediação simbólica. Entre eles, os processos de tradução e localização. Através desse trânsito entre raízes culturais e exigências de mercado, *Squid Game* revela as ambiguidades dos regimes contemporâneos de circulação cultural, nos quais a diferença é simultaneamente explorada, domesticada e comercializada.

A tradução como reescrita regulada: inteligibilidade, normatividade e disputa cultural

As traduções de *Squid Game* configuram-se como reescritas normativamente reguladas, que transcodificam o texto original e o reinscrevem em um regime discursivo global permeado por tensões ideológicas, culturais e mercadológicas. Tal concepção apoia-se na teoria dos polissistemas culturais de Even-Zohar (1990), segundo a qual as traduções não são atividades periféricas ou secundárias. Elas ocupam posições variáveis de centralidade ou marginalidade dentro dos sistemas culturais. Nesse arcabou-

ço teórico, a tradução é entendida como uma prática funcional e culturalmente determinada, que contribui para reorganizar o sistema literário e midiático da cultura-alvo.

No caso de *Squid Game*, observa-se um movimento de ascensão de uma produção cultural originada em um sistema periférico, a televisão sul-coreana. Essa, por meio de sua ampla tradução e circulação em plataformas digitais ocidentais, almeja centralidade simbólica no mercado audiovisual global. Essa mudança de estatuto cultural não ocorre de maneira neutra ou espontânea. Ela é mediada por normas tradutórias que modulam a visibilidade da alteridade cultural, reconfigurando os sentidos possíveis da obra. Como salienta Toury (1995), as traduções são governadas por normas que se manifestam em três níveis: preliminar (ligada à decisão de traduzir ou não), inicial (relativa à adesão às normas da cultura-fonte ou da cultura-alvo) e operatória (ligada às escolhas concretas feitas durante a tradução). Essas normas funcionam como dispositivos regulatórios que orientam a aceitabilidade do texto traduzido.

Em *Squid Game*, predominam normas de aceitabilidade voltadas para a cultura de chegada, notadamente nos contextos anglófonos, em que a legendagem e a dublagem tendem a suavizar, neutralizar ou omitir elementos marcadamente culturais, como as formas honoríficas coreanas, os vocativos tradicionais e certas gírias locais. Essa domesticação da diferença, conceito amplamente discutido por Venuti (1995), é resultado direto de estratégias tradutórias que visam garantir fluidez e inteligibilidade ao público-alvo. No entanto, como mostram os próprios Estudos Descritivos da Tradução, a inteligibilidade não é um fim técnico, mas um efeito discursivo produzido sob condições ideológicas específicas.

A lógica de inteligibilidade, nesse contexto, opera como um mecanismo de gestão da alteridade. A visibilidade da cultura coreana, ao ser calibrada por decisões tradutórias, passa por um processo de filtragem cultural que converte a diferença em

performance reconhecível, adaptada aos parâmetros normativos da cultura de recepção. A tradução, portanto, não só viabiliza a compreensão linguística da série, como a reinscreve dentro de uma economia discursiva global, na qual apenas certas formas de alteridade são autorizadas a circular. Isso se evidencia, por exemplo, nas escolhas de equivalência funcional que substituem expressões coreanas específicas por termos ocidentais mais neutros ou genéricos, apagando singularidades culturais em nome da acessibilidade.

Além disso, a própria expectativa do público-alvo contribui para moldar o sistema tradutório. Conforme argumenta Even-Zohar (1990), os polissistemas culturais não são estruturas estáticas, mas campos de força em disputa, nos quais os textos traduzidos operam como vetores de transformação. *Squid Game*, ao alcançar posição central no *streaming* global, transforma-se em um catalisador de reorganização cultural, cujas traduções desempenham papel ativo na delimitação do que é traduzível, do que é “digerível” e do que deve ser obliterado. Essa função reguladora da tradução é indissociável das lógicas de mercado, das políticas algorítmicas das plataformas e dos regimes de visibilidade que operam na recepção internacional da obra.

Toury (1995), ao propor uma abordagem descritiva das normas tradutórias, permite compreender como esses processos não apenas refletem os sistemas culturais, mas os constroem ativamente. As práticas de tradução em *Squid Game* tornam-se, assim, arenas de disputa simbólica, nas quais se negociam sentidos, valores e posições dentro do espaço cultural transnacional. A tradução deixa de ser mera mediação técnica e passa a ser compreendida como prática discursiva e política, que atua na conformação de subjetividades, na validação de identidades e na produção de saberes sobre o outro.

Em síntese, a reescrita de *Squid Game* ultrapassa o domínio da transposição linguística e instala-se como operação estratégica

dentro de uma gramática da globalização cultural. As decisões tradutórias moldam a recepção da série e regulam os contornos do que pode ser visto, sentido e compreendido como “legítimo” na cultura globalizada. É nesse espaço de intersecção entre normas, mercados e discursos que a tradução revela seu potencial epistêmico e político. Não como reflexo, mas como instância ativa de regulação simbólica.

Tradução como performance e reescrita de regimes de visibilidade

A tradução audiovisual em *Squid Game* não se limita à transposição linguística entre idiomas. Ela opera como prática performativa e culturalmente situada, capaz de regular quais signos culturais se tornam visíveis ou invisíveis para o público de chegada. Essa operação de reescrita revela e também constitui regimes de visibilidade, modulando o que pode ser dito, sentido e compreendido em diferentes contextos socioculturais.

No caso específico da série, observam-se escolhas tradutórias que suavizam, omitem ou reformulam referências culturais marcadamente coreanas. Esses deslocamentos não decorrem apenas de dificuldades técnicas, como tempo de exibição ou limitações da legenda, mas de decisões que atravessam os eixos da aceitabilidade, da domesticabilidade e da inteligibilidade cultural. Traduzir, aqui, é também interpretar o que pode ou não ser mantido como alteridade.

Um exemplo emblemático é o vocativo *Hyung*, usado por um homem mais jovem para se referir a um irmão mais velho ou a um amigo próximo do mesmo sexo e *status* social. Essa forma de tratamento, além de expressar um laço afetivo, ela reitera hierarquias sociais profundamente arraigadas na cultura coreana. Em português, a legenda frequentemente omite esse marcador ou o substitui por formas neutras, como pronomes pessoais. A dubla-

gem, por sua vez, recorre a expressões como “mano” ou “irmão”, que, embora tentem capturar a intimidade do termo, falham em transmitir sua carga relacional e sua função de ordenamento simbólico das relações.

Esse apagamento simbólico também se manifesta na tradução do termo *Gganbu*, presente em um dos episódios mais emocionalmente carregados da série. A palavra, usada no contexto infantil, designa uma parceria de confiança absoluta, uma união incondicional e irrecusável. Na legenda, *Gganbu* é reduzido a “parceiro”, termo genérico que não carrega a mesma profundidade afetiva nem a especificidade cultural do original. A dublagem oscila entre “amigo” e “companheiro”, igualmente limitados. Em ambos os casos, o vínculo que a série constrói como alicerce do drama trágico perde força simbólica ao ser reinscrito em termos culturalmente mais neutros.

Outro caso ilustrativo é a frase exclamada em tom imperativo *Ya, i jasik-a! Ttokbaro hae!*, cuja tradução exige atenção ao ritmo e ao impacto dramático da cena. A expressão original combina interjeição, xingamento e ordem direta, compondo um gesto linguístico intensamente performativo. A legenda, ao optar por “Anda logo!”, atenua a carga emocional e elimina o insulto. A dublagem, por sua vez, reintroduz o tom agressivo com “Vai, seu idiota!”, mas recorre a um insulto com conotação cultural distinta. A comparação evidencia como a tradução redesenha os afetos, alterando os códigos de violência verbal e seus efeitos na narrativa.

Um outro exemplo marcante é o jogo infantil que dá início à competição na série. Ele é introduzido com uma canção que, em coreano, faz referência à flor nacional da Coreia do Sul: o hibisco (*Mugunghwa*). Na cultura coreana, essa flor é símbolo de resistência, sacrifício e permanência. Valores centrais à identidade nacional. Na dublagem brasileira, a frase “A flor de hibisco desabrochou” foi substituída por “Batatinha frita 1, 2, 3”, expressão popular infantil que remete a uma brincadeira semelhante. A

adaptação preserva a lógica lúdica do jogo, mas apaga o significado simbólico da flor nacional coreana, despolitizando a cena e reduzindo sua carga cultural.

Esses exemplos ilustram como a tradução, ao lidar com elementos de forte densidade cultural, atua como filtro normativo do que pode circular internacionalmente. Ao decidir o que será domesticado ou mantido em sua estranheza, a prática tradutória colabora na construção de regimes de visibilidade que refletem, mas também modelam o modo como uma cultura é percebida e reconhecida no exterior.

A localização como disputa semiótica e política

A localização, entendida como o processo de adaptação linguística e cultural de um produto midiático para públicos-alvo específicos, ultrapassa os limites técnicos da tradução. Ela opera como um verdadeiro dispositivo de gestão simbólica, em que se negociam visibilidades, sentidos e pertencimentos. Em vez de simples conversão idiomática, trata-se de um processo de reinscrição semiótica, no qual determinadas vozes, metáforas e subjetividades são realçadas, suavizadas ou suprimidas, conforme regimes de aceitabilidade local e interesses globais de circulação.

A localização de *Squid Game* exemplifica esse tensionamento. Ao adaptar as falas originais coreanas para o português (Brasil), diversas camadas discursivas foram submetidas a uma filtragem cultural que, longe de ser neutra, revela disputas sobre o que pode ou não ser dito, sobre quem pode ser ouvido e como. Como alerta Venuti (1995), as estratégias de domesticação tendem a obliterar a alteridade, transformando a tradução em um espaço de reafirmação do centro cultural hegemônico, ao invés de um lugar de encontro com o outro. Essa lógica se manifesta, por exemplo, na escolha por neutralizar vocativos culturalmente marcados, apagar

metáforas críticas ou suavizar agressividades que tensionariam o espectro da inteligibilidade ocidental.

Essa disputa semiótica vai além do nível do conteúdo traduzido. Ela alcança a forma como o texto traduzido se articula com performances de subjetividade, pertencimento e resistência. A cada escolha tradutória, por exemplo, entre manter *ajusshi* ou convertê-lo em *senhor*, instaura-se uma decisão sobre que culturas são legíveis, que afetos são transmissíveis e que formas de vida são representáveis. Como aponta Spivak (1985), a tradução implica necessariamente um posicionamento ético e político diante do outro. Ou se escuta a diferença, ou a reescreve segundo parâmetros assimiláveis.

Além disso, a localização atua como prática de filtragem ideológica, adaptando enunciados para alinhá-los aos valores normativos do público-alvo ou da corporação distribuidora. Como observa Pérez-González (2014), esse processo integra o que ele denomina “regulação discursiva transnacional”, por meio da qual corporações de mídia moldam narrativas globais a partir de padrões discursivos localmente aceitáveis. Trata-se, portanto, de uma prática que combina gestão cultural com controle político de sentidos.

No caso da dublagem e legendagem brasileiras de *Squid Game*, observaram-se recorrentes exemplos de apagamentos metafóricos, deslocamentos de sujeitos discursivos e suavizações de conflitos relacionais. Tais operações não são arbitrárias. Elas correspondem a estratégias de gerenciamento da recepção, ajustando o produto audiovisual à matriz cultural dominante no território de destino. Mas também às políticas de marca e à identidade curatorial das plataformas. Desta forma, a localização emerge como espaço de disputa por legitimidade simbólica, visibilidade de identidades e controle semântico.

Nesse sentido, é preciso compreender a localização além da tradução, acrescida de adaptação cultural. Mas, como um proces-

so de reterritorialização discursiva orientado por dinâmicas de poder. A reconfiguração das falas, imagens e performances não é apenas uma exigência de inteligibilidade. É um gesto político, que participa da produção de sujeitos, da exclusão de alteridades e da reprodução de hegemonias globais.

Plataformas como centros do polissistema: tradução, algoritmo e normalização discursiva

A circulação de *Squid Game* por meio de plataformas de *streaming* como a Netflix reconfigura o lugar da tradução dentro do polissistema cultural global. Com base na teoria dos polissistemas de Even-Zohar (1990), compreende-se que as traduções, ao transitarem entre sistemas centrais e periféricos, operam como mecanismos de reposicionamento cultural. A produção televisiva sul-coreana, historicamente marginal nas dinâmicas de prestígio global, desloca-se para o centro do sistema midiático internacional ao ser traduzida, dublada e legendada para múltiplas línguas. Esse movimento apresenta assimetrias. Uma vez que ele é regulado por normas tradutórias e estratégias discursivas que modulam o que pode ser visibilizado, suavizado ou apagado.

Nesse sentido, a Netflix além de distribuir conteúdo, atua como um centro hegemônico de reconfiguração do polissistema. Ao controlar os fluxos de tradução, produção e exibição, a plataforma assume o papel de instância curatorial que normatiza a alteridade cultural segundo padrões dominantes de inteligibilidade. Isso se articula com as categorias de Toury (1995), para quem as práticas tradutórias são reguladas por normas descritíveis, normas preliminares, que envolvem decisões sobre o uso de traduções, e normas operacionais, que dizem respeito às escolhas realizadas durante o processo de tradução.

No caso de *Squid Game*, prevalece uma normatividade baseada na aceitabilidade, isto é, na conformidade às expectativas

culturais da audiência-alvo. A tradução da série, especialmente sua legendagem em inglês e português, opera sob o imperativo de tornar a narrativa fluida, familiar e palatável. Como já ressaltado, vocativos coreanos, expressões de hierarquia social ou termos culturais específicos são frequentemente atenuados ou substituídos, sinalizando uma tendência à domesticação, conforme discutido também por Venuti (1995). No vocabulário de Toury, há aqui uma predominância de normas que favorecem a cultura receptora em detrimento da fidelidade estrutural ao texto-fonte.

As plataformas digitais, nesse cenário, agem como dispositivos regulatórios que disponibilizam traduções e moldam os regimes de visibilidade do que será traduzido, como será traduzido e sob quais condições de legibilidade. A lógica algorítmica da Netflix determina, com base em modelos preditivos, que tipos de conteúdos tendem a obter maior adesão em diferentes regiões, influenciando diretamente os critérios de adaptação cultural das traduções. O algoritmo torna-se, assim, um agente cotradutor, operando à margem dos princípios clássicos da tradução. Mas com impacto decisivo sobre o que é compreendido como “legível” ou “desejável” no mercado global.

Dessa forma, a tradução deixa de ser um simples ato linguístico para se converter em uma prática discursiva regulada por múltiplas camadas normativas: institucionais (as diretrizes das plataformas), socioculturais (as expectativas do público), e técnico-algorítmicas (os sistemas de recomendação e análise de dados). A obra traduzida, nesse processo, sofre um duplo deslocamento. Ela é reinscrita no centro do polissistema global e, ao mesmo tempo, submetida a um processo de modulação identitária, onde a diferença cultural é convertida em performance decodificável, ainda que sob forte vigilância simbólica.

Assim, a reescrita de *Squid Game* nas plataformas não se limita a tornar a obra compreensível em termos linguísticos. Ela representa uma operação mais ampla de governança cultural,

em que as traduções são dispositivos de manutenção de regimes hegemônicos de representação. O polissistema de Even-Zohar se expande agora sob a forma de redes interconectadas por algoritmos, onde a centralidade é determinada por critérios estéticos ou culturais e por métricas de engajamento e monetização. Toury (1995), por sua vez, nos ajuda a compreender como essas condições concretas de produção e circulação moldam as normas que regem as práticas tradutórias contemporâneas. Normas que, ao serem descritas, revelam o funcionamento ideológico das operações de tradução em tempos de plataformização.

Considerações Finais: tradução e hegemonia cultural no jogo global da visibilidade

A trajetória internacional de *Squid Game* consagrou a ficção sul-coreana como um fenômeno global. Mas, também operou como um campo de visibilidade dos regimes de tradução que sustentam a circulação cultural contemporânea. Como demonstrado ao longo deste capítulo, as operações tradutórias da série não são neutras ou transparentes. Elas são normativamente organizadas por sistemas culturais que regulam a inteligibilidade e a aceitabilidade do “outro” na cena midiática global. A partir da teoria dos polissistemas (Even-Zohar, 1990), vimos que a tradução ocupa posição estratégica na dinâmica entre centro e periferia, funcionando como vetor de reposicionamento simbólico de culturas até então consideradas marginais. No entanto, esse deslocamento não é isento de condicionantes ideológicos. Ele é mediado por práticas e normas que favorecem a adaptação ao centro, muitas vezes à custa da singularidade cultural do original.

Na esteira dos Estudos Descritivos da Tradução, especialmente de Toury (1995), compreendemos que as decisões tradutórias não são aleatórias. Mas, informadas por normas historicamente situadas. Normas que dizem respeito tanto à seleção das obras

a serem traduzidas quanto à maneira como essas traduções são realizadas. No caso de *Squid Game*, predominam normas voltadas à aceitabilidade, promovendo uma domesticação discursiva que torna a alteridade cultural mais facilmente digerível para públicos globalizados, sobretudo ocidentais. A recorrente atenuação de vocativos, expressões de hierarquia social e referências culturais sul-coreanas na versão legendada e dublada da série é indicativa de uma política de apagamento que responde não à lógica da fidelidade textual, mas à lógica do mercado.

Essa lógica é potencializada pelas plataformas digitais, que passam a atuar como centros de regulação discursiva. A Netflix, por exemplo, não apenas distribui, mas controla os processos de tradução e adaptação, operando como agente de filtragem da diferença. Ao utilizar algoritmos para prever preferências de consumo e engajamento, a plataforma interfere diretamente nas escolhas tradutórias, transformando o tradutor em coadjuvante de uma engenharia discursiva pautada por critérios de rentabilidade e previsibilidade cultural. A visibilidade da tradução, nesse cenário, torna-se ambígua. Ela é ao mesmo tempo imprescindível e silenciada. Necessária à circulação. Mas, invisibilizada enquanto prática política e epistêmica.

Se, conforme Venuti (1995), a tradução pode tanto invisibilizar o tradutor quanto obscurecer a diferença cultural, *Squid Game* nos permite observar esse processo em ação. As operações de reescrita que se desdobram nas versões traduzidas da série são exemplos concretos do que se pode chamar de governança linguística. Uma forma de controle discursivo que reorganiza o sentido do outro sob os parâmetros da inteligibilidade global. Frequentemente, reduzindo a complexidade cultural a estereótipos ou equivalentes domesticados.

Ao iluminar tais dinâmicas, este capítulo propõe que a análise tradutória vá além do exame técnico ou estilístico para se constituir como crítica cultural. A tradução, entendida como prática

inserida em polissistemas em disputa, oferece uma via privilegiada para a compreensão das formas contemporâneas de hegemonia simbólica. *Squid Game*, nesse sentido, é mais que um caso. É um sintoma. Seu sucesso global e as operações que o sustentaram revelam o potencial narrativo de produções periféricas e também os limites e paradoxos da globalização cultural mediada por algoritmos e normas tradutórias. Traduzir, afinal, é também decidir o que será visível e o que permanecerá à sombra.

Referências

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polysystem. **Poetics Today**, v. 11, n. 1, p. 45-51, 1990.

HWANG, D-H. **Squid Game**. Criação e direção: Hwang Dong-hyuk. Produção: Siren Pictures Inc. [Série de televisão]. Seul: Netflix, 2021. 1 vídeo sob demanda (nove episódios), sonoro, colorido. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/81040344>. Acesso em: 25 ago. 2025.

IWABUCHI, K. **Recentering Globalization: Popular Culture and Japanese Transnationalism**. Durham; London: Duke University Press, 2002.

PÉREZ-GONZÁLEZ, L. **Audiovisual Translation: Theories, Methods and Issues**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2014.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.). **Global Modernities**. London: Sage, 1995. p. 25-44.

VAN DUSEN, C. **Shondaland**. Bridgerton. Produção executiva: Shonda Rhimes. Temporada 1. [Série de televisão]. Los Gatos, CA: Netflix, 2020. 1 vídeo sob demanda (8 episódios), sonoro, colorido. Disponível em: <https://www.netflix.com/title/80232398>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In: WILLIAMS, P.; CHRISMAN, L. (Eds.). **Colonial Discourse and Post-Colonial Theory**. New York: Columbia University Press, 1985. p. 66-111.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies – and Beyond**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility: A History of Translation**. London: Routledge, 1995.

A EVOLUÇÃO DO FAZER CIÊNCIA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: COMO A TECNOLOGIA PODE COLABORAR NO ENSINO DO IDIOMA INGLÊS PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Márcia Regina Castro Barroso
(UNIGRANRIO/UNESA)

Mônica Moura Neves
(PPGHC)

A epistemologia é um ramo da filosofia que investiga a natureza, a origem e os limites do conhecimento. Na epistemologia contemporânea, que considera a ciência como fruto da construção humana, temos: Thomas Kuhn (1922-1996), defensor do diálogo entre as ciências; Karl Popper (1902-1994), para quem o cientista deve duvidar do seu próprio resultado, pautado no critério de falseabilidade, ou seja, a demarcação entre ciência e pseudociência; Imre Lakatos¹ (1922-1974), crítico de Kuhn, já que para ele a ciência pode ser afetada não só por mudanças de paradigma, mas também por questões políticas e disputas de poder; Gaston Bachelard (1884-1962), que viu a ciência como um processo de construção contínua, onde haja equilíbrio entre os trabalhos intelectuais e os experimentos; e, por fim, Paul Feyerabend (1924-1994), cujas ideias revelavam que a ciência só empreenderá êxitos na medida em que aceita procedimentos ditos anárquicos (Costa; Kipnis, 2014).

1 Além disso, o conhecimento poderia ser provado.

No entanto, se para compreendermos um fenômeno é preciso levar em conta o espaço, o tempo e a cultura, definimos como referencial teórico, a fim de tecermos reflexões críticas sobre a evolução do fazer ciência e o uso das tecnologias no processo de acompanhamento pedagógico do aluno com Transtorno do Espectro Autista, Michel Foucault (2000), Zygmunt Bauman (2001) e Pierre Bourdieu (2004), três importantes sociólogos e filósofos que podem ser compreendidos de modo dialogal, por meio de suas obras e análises acerca da sociedade moderna e da sociedade contemporânea, interligadas às mudanças sociais, ao poder, à cultura e à subjetividade. Outrossim, os três oferecem perspectivas sobre como o conhecimento é produzido e utilizado.

A partir disso, portanto, primeiro falaremos sobre a importância do uso correto dos termos técnicos quando nos referimos às deficiências, através de alguns achados cronológicos que nos mostram um pouco da luta das pessoas com deficiência. Depois, refletiremos sobre o ensino do idioma inglês para alunos com TEA, principalmente por meio do uso das tecnologias assistivas, tendo em vista que, com o mundo globalizado e interconectado em que vivemos, a tecnologia é uma poderosa aliada para a oferta das diversificações curriculares necessárias para esses alunos. Para tanto apresentaremos como sugestão o aplicativo *LearningAps.org*, sem fins lucrativos, que disponibiliza a exploração e a criação de atividades digitais, voltadas à estimulação da aprendizagem.

A deficiência vista ao longo da história: mudanças de conceitos e paradigmas

Fazer uso de termos técnicos quando falamos em tipos de deficiência é um ato importante e inclusivo, principalmente para evitarmos a perpetuação dos preconceitos e estigmas já arraigados na sociedade. Nesse sentido, até mesmo para desencorajar práticas discriminatórias, é que esses termos foram sendo substituídos ao

longo da história, permitindo o aparecimento de novos conceitos e significados, bem como a construção das identidades.

Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor, cujas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais, diz que, para as ciências humanas, o homem biológico, ao ser atravessado pela vida, cria representações sociais para explicar o próprio sentido da vida e para se sentirem pertencentes.

A obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), um dos intelectuais mais influentes do século XX, filósofo, etnólogo e sociólogo, repercutiu mundialmente e se constituiu como um marco para as ciências humanas. Suas indagações giravam em torno do uso social da ciência em si, tendo em vista que a filosofia, a história, a arte, a literatura etc., são objetos de análise científica. Para escapar à ideia vigente de uma ciência pura, não impactada pelo mundo social, é que elaborou a noção de campo, isto é, um espaço relativamente autônomo, com leis próprias, onde os agentes sociais, os quais possuem *habitus* (maneiras de ser que influenciam suas ações), podem atuar. No entanto, ressalta que o mundo da ciência, assim como o mundo econômico, conhece relações de força, de capital e de poder, com relações sociais de dominação e de tentativa de hegemonia (Bourdieu, 2004).

Ao analisarmos o percurso histórico da deficiência, que vai do abandono na Antiguidade ao acolhimento caritativo com o Cristianismo, e, posteriormente, à sua medicalização na Idade Moderna, é possível estabelecer um diálogo com as reflexões de Foucault e Bourdieu. Foucault (2000) nos mostra que as instituições, como os hospitais psiquiátricos, surgiram não apenas como espaços de cuidado, mas também como dispositivos de controle social, em que o saber médico legitima formas de poder sobre os corpos considerados desviantes. A partir dessa perspectiva, a associação entre deficiência e doença no período moderno revela

como o discurso científico se constituiu em tecnologia disciplinar, regulando a vida e delimitando a normalidade. Já Bourdieu (2004), ao discutir a noção de campo, *habitus* e capital, ajuda a compreender como a própria ciência, ao reivindicar a autoridade para definir a deficiência, insere-se em relações de poder e disputa simbólica. Nesse sentido, a construção do olhar científico sobre a deficiência não é neutra, mas se ancora em campos de força, em capitais simbólicos e em lutas por hegemonia, reforçando práticas sociais de exclusão ou de integração subordinada. Assim, as transformações históricas destacadas no trecho não apenas evidenciam mudanças humanitárias ou legais, mas também refletem o entrelaçamento de saberes e poderes que regulam a posição das pessoas com deficiência na sociedade.

Após a Segunda Guerra Mundial, o número de pessoas com deficiência aumentou de modo exponencial, o que acendeu um sinal de alerta na Organização das Nações Unidas (ONU). Em razão disso, foi aprovada pela ONU, em 09 de dezembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência².

No Brasil, a Constituição Federal de 1934 já trazia termos como “inválido”, “incapacitado”, “aleijado”, “defeituoso” e “desvalido”. Em 1937, surgiu a expressão “excepcional” e, somente em 1978, passou a ser utilizado, pela primeira vez, o termo “pessoa deficiente”. No ano de 1988, surgiu o termo portadores de deficiência³. Já em 1994, utilizou-se o termo pessoa com necessidades especiais (PNE). Enfim, de acordo com o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴, adotada em 13/12/06, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)

2 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos das pessoas deficientes: resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 02 jul.2025.

3 Termo que foi bastante criticado pois a ideia de “portar” sugere algo externo, temporário ou que possa ser deixado de lado.

4 Confira em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> (acesso em: 01 ago.2025).

e da qual o Brasil é signatário, é que passamos ao uso do termo pessoa com deficiência.

Considerando todas essas informações, podemos refletir sobre o modo como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história da humanidade e como o avanço das pesquisas científicas contribuíram para chegarmos às políticas de inclusão que, hoje, promovem dignidade e igualdade.

O aluno do espectro autista e sua inclusão no espaço escolar

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece, em seu art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a possibilitar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Além disso, o inciso II do mesmo artigo reforça o dever de se aprimorar os sistemas educacionais, a fim de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão no espaço escolar, ao reconhecer que todos importam, transforma as novas gerações, a fim de criar um mundo livre de preconceitos. Na inclusão, “as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça” (Mantoan, 2003, p. 38).

Em outras palavras, o sujeito não é apenas um objeto a ser estudado, mas o ponto de partida para a construção do conhecimento, conforme Foucault (2000) salienta:

Quanto à linguagem, ocorre o mesmo: embora o homem seja, no mundo, o único ser que fala, não constitui ciência humana conhecer as mutações fonéticas, o parentesco das línguas, a lei dos desvios semânticos; em contrapartida, poder-se-á falar de ciência humana desde que se busque definir a maneira como os indivíduos ou os grupos se representam as palavras, utilizam sua forma e seu sentido, compõem discursos reais, mostram e escondem neles o que pensam, dizem, talvez à sua revelia, mais ou menos do que pretendem, deixam desses pensamentos, em todo o caso, uma massa de traços verbais que é preciso decifrar e restituir, tanto quanto possível, à sua vivacidade representativa. O objeto das ciências humanas não é, pois, a linguagem (falada, contudo, apenas pelos homens), mas, sim, esse ser que, do interior da linguagem pela qual está cercado, se representa, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e se dá, finalmente, a representação da própria linguagem. (Foucault, 2000, p. 377-378)

Logo, ações que respeitam o indivíduo e valorizam suas potencialidades enriquecem e fortalecem as relações dentro da comunidade escolar, pois promovem empatia, alteridade e respeito à diversidade. Nesse contexto, garantir ambientes acolhedores e seguros fortalecem vínculos e estimulam as habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, objetivando um aprendizado significativo e o pertencimento identitário.

Atualmente, quando falamos em Transtorno do Espectro Autista, é preciso elucidar que o TEA se constitui como um transtorno do neurodesenvolvimento, associado provavelmente a fatores genéticos e que solicita diferentes níveis de suporte em relação à comunicação, às interações sociais e ao comportamento. De acordo com o DSM-V-TR⁵:

5 “DSM” se refere ao DSM enquanto entidade, não especificando uma edição em particular;

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação sociais em múltiplos contextos, incluindo déficits em reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, mesmo que a condição presente esteja causando prejuízos significativos. (APA, 2023, p. 133)

Mesmo conhecendo um pouco sobre o espectro, muitas indagações surgem, seja por parte dos profissionais envolvidos, seja pela própria família do estudante. Porém os alunos que fazem parte do espectro também apresentam demandas e desafios a superar ao frequentarem o ambiente escolar, o que demanda atitudes de acolhimento e políticas públicas que lhes possibilitem o acesso, a permanência, a participação e o protagonismo. Sendo assim, é importante que estejam num ambiente verdadeiramente inclusivo e sejam compreendidos em suas áreas de interesse pessoal, respeitados e valorizados nas potencialidades singulares.

Zygmunt Bauman (1925-2017), sociólogo, filósofo, professor universitário e teórico social polonês, referência em estudos sobre pós-modernidade e criador do conceito de modernidade líquida, afirma que a civilidade, característica da situação social,

“DSM-5” se refere a todo o conjunto de critérios, transtornos, outras condições e conteúdos aprovados e publicados oficialmente em maio de 2013; “DSM-5-TR” se refere ao texto aprovado na edição revisada e atual. “APA” corresponde à Associação Americana de Psiquiatria ou *American Psychiatric Association*.

e a linguagem não podem ser privadas. Isto significa dizer que o entorno urbano é que precisa ser civil para que seus habitantes aprendam as habilidades à civilidade relacionadas. Nesses espaços sociais as pessoas podem apresentar iniciativas identitárias individuais, porém, ao mesmo tempo, sabem que estão ligadas a um grupo (Bauman, 2001).

No entanto, como promover, de fato, a inclusão no contexto escolar, e mais especificamente, como objeto de estudo deste trabalho, a inclusão de alunos que fazem parte do Espectro Autista?

Para Bauman:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autopropetua e reforça: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. (Bauman, 2001, p. 113)

Frente às questões pautadas levantadas por Bauman (2001), percebemos que, além das ações de escuta, de acolhimento e de valorização das diferenças, conforme explicitado anteriormente, em situações em que a linguagem oral ainda não é totalmente funcional, o professor deve buscar recursos e estratégias que permitam o acesso ao currículo pelo aluno com deficiência.

A tecnologia em prol do ensino do inglês para alunos com TEA

Em 2012, com a Lei nº 12.764⁶, pessoas com o TEA passaram a ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, o que lhes reafirmou direitos, tais como a garantia de acesso ao ensino regular e a sua permanência. A chegada de alunos com TEA nas escolas regulares tende a motivar os sistemas de ensino a se adequarem para melhor recebê-los, de forma acessível e igualitária. Quanto a isso, podemos dizer que o desenvolvimento da segunda língua é uma oportunidade para o aprimoramento das habilidades linguísticas e de aprendizagem.

Para alunos com TEA o ensino de um segundo idioma pode aprimorar a flexibilidade cognitiva, o controle inibitório, o desenvolvimento de recursos atencionais, a memória operacional, a inteligência e a criatividade na resolução de problemas (Altarriba; Heredia, 2008). Em outras palavras, o aprendizado de um idioma estrangeiro, enquanto proposta curricular, pode favorecer a criatividade e a flexibilidade cognitiva de alunos no espectro, estimulando, concomitantemente, as habilidades cognitivas e as funções executivas⁷, valiosas para a aprendizagem e a comunicação social.

Precisamos salientar que, com a globalização, a interconectividade e todo o avanço tecnológico que estamos vivenciando, novas linguagens e novas relações vão surgindo no cenário político e no econômico. Na educação não poderia ser diferente. Diante do exposto, Santaella (2021) evidencia a necessidade de se pensar e discutir acerca das linguagens da cibercultura.⁸

6 Maiores detalhes em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm (acesso em: 04 ago.2025).

7 As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que nos permitem planejar, organizar, regular emoções e comportamentos, e adaptar-nos a novas situações. Elas são cruciais para o aprendizado, a resolução de problemas e o sucesso em diversas áreas da vida.

8 Pierre Lévy (1999, p. 17) define a cibercultura como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Lembrando que o ciberespaço “propõe

Sob a mesma ótica, Guimarães e Costa (2024) afirmam que os jogos garantem bons resultados de aprendizagem. Isto porque, o professor, ao incorporar o jogo às atividades pedagógicas em sala de aula, tem em suas mãos uma excelente oportunidade para realizar adaptações curriculares para os alunos com deficiência, que possibilitam engajamento, atenção, motivação e interação social.

Também indo ao encontro de tal prerrogativa, Soares, Menezes e Queiroz (2021) destacam que os atuais recursos de acessibilidade encontrados nos *smartphones* permitem que os aparelhos sejam utilizados também como uma tecnologia assistiva. E mesmo que alguns *softwares* sejam pagos, há muitos outros oriundos de disponibilizados por iniciativas públicas ou não governamentais que podem ser acessados.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência, temos as chamadas tecnologias assistivas (TA).

Neves e Barroso (2024) esclarecem que as tecnologias assistivas dizem respeito a vários recursos voltados às pessoas com deficiência, que possam atender suas necessidades pessoais cotidianas, de forma mais autônoma possível.

No Relatório Global da Unesco (2014)⁹ vemos os seguintes apontamentos:

As tecnologias assistivas podem ser desde uma prótese até um software de computador. [...]. Os alunos devem ser incentivados a se ‘autoacomodar’, aprendendo as ferramentas do computador que melhor se aplicam às suas necessidades: a habilidade de personalizar a tecnologia, adaptando-a às preferências e necessidades de uma pessoa, é uma habilidade para a vida toda, capaz de beneficiar os alunos à medida

uma liberdade de expressão e de navegação, na esfera informacional, infinitamente maior do que todas as outras mídias anteriores e, simultaneamente, uma ferramenta sem precedente de inteligência coletiva” (Lévy, 2003, p. 32).

9 Ver: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228320> (acesso em: 04 ago. 2025).

que progridem no sistema educacional. (Unesco, 2014, p. 25)

A fim de que os alunos com deficiência se beneficiem do uso das tecnologias no ambiente escolar, o Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021¹⁰, que regulamentou o Art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), dispõe sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva.¹¹ Em seu art. 2º, considera como tecnologia assistiva ou ajuda técnica os produtos, os equipamentos, os dispositivos, os recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços que objetivem promover a funcionalidade, com vistas à promoção de autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A prática pedagógica não é imune à era digital. Deste modo, acreditamos que, ao mostrarmos sugestões de atividades que o professor pode lançar mão para ensinar o idioma inglês ao aluno com TEA, a fim de estimular sua comunicação social e seu processo de aprendizagem, forneceremos justificativas plausíveis para que o professor compreenda que a tecnologia pode ser sim, uma forte aliada em sala de aula. Por conseguinte, apresentaremos o aplicativo *LearningApps.org* logo a seguir.

LearningApps.org: explorando o App para o ensino do idioma inglês ao aluno com TEA

Como dito acima, sem nos debruçarmos sobre os desmembramentos atuais da evolução tecnológica, deixaremos aqui uma sugestão para o leitor, que consideramos pertinente à proposta deste trabalho, para justamente mostrarmos a evolução do co-

10 Ver: <https://www2.pse.ufv.br/wp-content/uploads/2018/01/Lei-13.146-de-2015-Art.-2o-Pessoa-com-Deficiencia.pdf> (acesso em: 03 ago.2025).

11 Ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm (acesso em: 15 ago.2025).

nhecimento até às inovações tecnológicas que experienciamos nos dias atuais e como elas podem colaborar no ensino do idioma inglês para o aluno com TEA.

O aplicativo *LearningApps.org* é uma marca desenvolvida e mantida por organização sem fins lucrativos, que pode ser usado facilmente e de modo gratuito. O *LearningApps.org* permite a criação e a partilha de atividades educativas interativas, através de uma ampla variedade de ferramentas e recursos que também possibilitam ao professor elaborar atividades personalizadas para seus alunos, a partir dos modelos disponibilizados.

Entre as vantagens do seu uso pelo professor, para o ensino diário do aluno, destacam-se: flexibilidade na escolha de atividades; motivação por parte do aluno; facilidade no uso; criação de atividades educativas de forma rápida e simples; acompanhamento dos resultados pelo professor; otimização do tempo. No que tange aos alunos com TEA, acreditamos que através do *App* o professor de inglês pode trabalhar as seguintes funções executivas, mencionadas por Passos e Tchaikovsky (2023, p. 40 a 43):

- a) Inibição de resposta: capacidade de planejar antes de agir, resistindo aos impulsos antes de avaliar a situação e os respectivos impactos no próprio comportamento.
- b) Memória operacional: capacidade de reter informações por um curto período de tempo, enquanto outras tarefas também estão sendo realizadas.
- c) Controle emocional: regular suas emoções para alcançar determinadas metas, completar tarefas, controlar e direcionar o próprio comportamento e lidar com sensações desagradáveis.
- d) Atenção sustentada: habilidade essencial para que a pessoa consiga focar em uma situação ou tarefa, apesar das diversas distrações existentes.
- e) Inicialização de tarefas e planejamento/priorização: capacidade de iniciar com eficiência projetos ou atividades sem adiamentos indevidos ou procrastinação.

- f) Organização: capacidade de manter e arrumar, manter e localizar objetos importantes.
- g) Gerenciamento de tempo: capacidade de identificar o tempo disponível que se tem para executar algo.
- h) Controle e regulação da flexibilidade cognitiva: capacidade de se adaptar ao ambiente e ajustar os planos diante de adversidades que podem ocorrer no dia a dia.

Dadas as elucidações, podemos agora explicar um pouco sobre o funcionamento do *App* e destacar atividades disponibilizadas para o ensino do inglês que podem ser aplicadas também aos alunos com Autismo. Para esse propósito, utilizaremos *prints* de tela com esclarecimentos referentes.

Para começarmos, ao acessarmos o endereço eletrônico <https://learningapps.org/>, encontramos esta página inicial, onde aparecem informações sobre do que se trata o aplicativo, quais são seus objetivos, quem são os responsáveis pela marca e de que modo podem ser feitas as doações, tendo em vista que seu uso é gratuito.

A seguir, veremos a tela que corresponde ao tutorial. Em formato de vídeo com 1 min e 5s de duração, o tutorial descreve quais são as suas principais funções e como explorar os recursos e as atividades nele contidos.

Os *Apps* disponibilizados estão divididos por área de estudo, tais como arte, línguas, economia, tecnologia ou educação, por exemplo. Ao escolhermos o idioma inglês, observamos alguns tipos de jogos que podem ser explorados pelo usuário. Além das atividades disponibilizadas, é possível criarmos nossos próprios *Apps* a partir de modelos já existentes, bem como coleções de jogos, a serem manuseadas pelos alunos.

A fim de terminarmos, é interessante dizermos que encontramos atividades direcionadas à rotina, ao aumento do vocabulário compreensivo e expressivo, assim como sobre a gramática como um

todo. Por conseguinte, o professor pode escolher aquela que melhor atenderá a necessidade do seu aluno, tomando por base a proposta curricular e o estímulo à comunicação social e à aprendizagem formal.

Finalmente, lembramos que o cadastro pessoal no *App* permitirá a geração de um *link* dos jogos criados, o qual poderá ser compartilhado externamente e utilizado de variadas maneiras e em diversas situações.

Análise de Resultados

A partir da descrição apresentada, observamos que o aplicativo *LearningApps.org*, pelo fator gratuidade e pela possibilidade de escolha e/ou elaboração de atividades voltadas para o ensino de inglês, apresenta-se como uma ótima ferramenta a ser utilizada com o aluno com TEA. Mesmo sem conhecimentos específicos na área das tecnologias, o professor de inglês pode manipular a ferramenta junto ao seu aluno, descobrindo atividades e criando tarefas de acordo com as necessidades apresentadas, a fim de serem estimuladas e trabalhadas as habilidades cognitivas, executivas, de comunicação, de interação social e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Percebemos, então, que o uso do aplicativo *LearningApps.org* em sala de aula pode tornar as aulas mais divertidas e atrativas, gerando engajamento dos alunos. Em acréscimo, permite aos professores elaborarem jogos e materiais digitais interessantes, inovando em suas estratégias de ensino, de acordo a realidade vivida pelas atuais gerações.

Considerações finais

Vimos que, embora as obras de Foucault (2000), Bauman (2001) e Bourdieu (2004) tenham suas próprias abordagens, oferecem uma perspectiva rica acerca das mudanças sociais e das relações de poder existentes (que levam, infelizmente, à meri-

tocracia e ao capacitismo), bem como ressaltam a subjetividade dos sujeitos, intrínseca à noção de pertencimento identitário. Isso nos ajudou a refletir sobre as muitas lutas travadas pelas pessoas com deficiência e suas famílias até o tempo presente, para que os direitos civis pudessem ser conquistados e assegurados em lei.

Apesar das dúvidas sobre o aprendizado de uma segunda língua por pessoas com Autismo, o bilinguismo pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos com TEA. A inclusão de alunos com Autismo no espaço escolar exige acolhimento, acessibilidade e respeito às diferenças. Mas hoje, com a evolução do conhecimento digital, a educação pode e deve lançar mão das tecnologias, pois facilitam o acesso à informação e ao aprendizado personalizado. Frequentar uma escola regular inclusiva, além de ser um direito constituído de todos os alunos com deficiência, traz inúmeros benefícios para eles e também para o restante da turma, a partir do convívio com as diferenças.

Por fim, se apresentamos o aplicativo *LearningApps.org* como sugestão para o ensino do idioma inglês para o aluno com TEA, concluímos este trabalho ressaltando quão necessária é a formação continuada dos professores, tendo em vista que o aprimoramento profissional impactará positivamente no uso de novos recursos em sala de aula, levando os alunos incluídos à participação ativa e equânime na construção do seu próprio conhecimento.

Referências

ALTARRIBA, J.; HEREDIA, R. **Uma introdução ao bilinguismo: princípios e processos**. 2. ed. Nova Iorque, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315101682>. ISBN do e-book 9781315101682. Acesso em: 31 jun. 2025.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004, p. 17-69. Disponível em: <https://favaretoufabr.files.wordpress.com/2019/05/bourdieu-pierre-os-usos-sociais-da-ciencia.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília: Distrito Federal, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Distrito Federal, [Diário Oficial da União – 28/12/2012], 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, [Diário Oficial da União – 07/07/2015], 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021**: Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Brasília: Distrito Federal, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10645.htm. Acesso em 15 ago. 2025.

COSTA, J. M. da; KIPNIS, B. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i1.285. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6563>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GUIMARÃES, B. A.; COSTA, N. M. A. A Gamificação como estratégia de ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *In*: COSTA, N. M. A. (Org.). **Entre fronteiras**: a linguagem como reflexo e agente de transformação na sociedade, na educação e nas tecnologias. Ed. Editora Poe, 2024.

LEARNINGAPPS.org. **LearningApps.org**: interaktive und multimediale Lernbausteine, [s.d.]. Disponível em: <https://learningapps.org>. Acesso em: 11 ago. 2025.

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

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? E como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NEVES, M. M.; BARROSO, M. R. C. Tecnologias Assistivas: A Utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa em Contextos Escolares para Alunos do Espectro Autista. **Revista FSA**, Teresina, v. 21, n. 4, art. 5, p. 94-131, abr. 2024. ISSN Impresso: 1806-6356. ISSN Eletrônico: 2317-2983. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12819/2024.21.4.5>. Acesso em: 27 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 28 jul.2025.

PASSOS, L.; TCHAIKOVSKY, I. Estratégias para trabalhar as funções executivas em autistas. **Canal Autismo**, 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/estrategias-para-trabalhar-as-funcoes-executivas-em-autistas/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Almedina, 2023.

SOARES, C. dos S.; MENEZES, K. M.; QUEIROZ, F. M. M. G. Tecnologia assistiva digital com *softwares* livres e gratuitos: convergências para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 85, n. 2, p. 141-160, 2021. ISSN: 1022-6508 / ISSNE: 1681-5653. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8524095>. Acesso em: 13 jun.2025.

UNESCO: Relatório Global UNESCO [livro eletrônico]: **Abrindo novos caminhos para o empoderamento** – TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228320>. Acesso em: 04 ago.2025.

PRAXIOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INTERNACIONAL FRANCESA NO RIO DE JANEIRO

Cristianne Prescila da Paz e Silva
(UERJ)

Patrícia Helena da Silva Costa
(UERJ)

O que esperar deste capítulo?

Reconhecer e compreender as práxis que embasam nossa prática docente está intrinsecamente ligado à necessidade de também reconhecer e compreender as práxis que orientam a instituição escolar na qual atuamos. Partindo de um movimento dialógico no qual nossas escolhas como professores/as refletem e refratam nossa percepção de mundo, este capítulo tem como objetivo refletir acerca das concepções que fundamentam o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa para crianças em uma escola internacional francesa¹.

1 Trata-se de um recorte da monografia intitulada *Praxeologies in the development of English oral skills in the first year of Ensino Fundamental I at a French international school in Rio de Janeiro: choices and negotiations* (Praxiologias no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola internacional no Rio de Janeiro: escolhas e negociações), elaborada pela segunda autora e orientada pela primeira autora, fruto da pesquisa realizada em 2024 no curso de Especialização em Linguística Aplicada: Inglês da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de caráter inédito e não publicada em nenhum outro veículo até o momento.

Este estudo se debruça sobre o documento orientador da referida escola, o *Guide Pour L'Enseignement des Langues Vivantes* (Guia para o Ensino de Línguas Modernas), doravante *GPLEDLV*, que apresenta as diretrizes para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o plano orientador trimestral elaborado pela professora da turma, o *English Course Outline for the First Term* (Plano de Curso de Inglês para o Primeiro Trimestre), daqui por diante *ECOFT*, que reflete a proposta de ensino de língua inglesa da segunda autora, docente da escola em questão, para uma turma do 1º ano. A análise destes dois documentos busca identificar as praxiologias existentes acerca do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa e criar inteligibilidades sobre os possíveis diálogos entre as concepções existentes.

A fim de discutir essas questões, nos ocupamos do conceito de praxiologia e de aspectos relacionados ao ensino de inglês para crianças e desenvolvimento da oralidade nesse contexto. Feito isso, nos dedicamos às análises do *GPLEDLV* e do *ECOFT*. Encerramos este capítulo com alguns apontamentos sobre as aproximações e distanciamentos que atravessam os dois documentos, na esperança Freiriana de contribuir com um olhar crítico-reflexivo sobre nossas práticas pedagógicas e contextos de atuação.

O conceito de praxiologia: reflexão e ação críticas em constante diálogo

O ponto de partida para este capítulo é o reconhecimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Neste sentido, entendemos que uma teoria pode emergir da observação de circunstâncias específicas — em um tempo, espaço e com sujeitos também específicos. A combinação desses fatores gera um contexto singular de aprendizagem, o que dá origem a perguntas únicas sobre “como fazer”, “por quê” e “para quê” ensinar, resultando em uma teoria própria e situada. A praxiologia permite

considerar todos esses elementos em conjunto durante o processo de teorização. Trata-se de um movimento cíclico no qual a teoria alimenta a prática, e a prática, por sua vez, retroalimenta a teoria.

A teoria, quando compreendida como praxiologia, nasce da prática e das experiências vividas em torno de um sujeito. Por isso, a teoria que resulta da práxis, isto é, da ação, é autêntica, concreta, inclusiva e transformadora. Avelar e Freitas (2021) definem as praxiologias como uma forma de leitura de mundo que reflete quem somos, como pensamos e o que fazemos.

O planejamento de um curso, de uma aula ou de uma atividade não se inicia a partir de uma folha em branco. Ele começa pelos/as professores/as, que carregam todas as vozes e experiências que trazem consigo. Os/As alunos/as, por sua vez, também contribuem com suas percepções, moldadas por sua cultura, história, valores, experiências e escolhas. Além disso, as normas, demandas e expectativas das instituições onde as aulas ocorrem — cada uma com suas crenças e filosofias — também devem ser consideradas.

Pensando em todos esses aspectos, reflexão e ação são fundamentais para o desenvolvimento da teoria dentro do conceito de praxiologia. Contudo, é preciso incluir uma terceira dimensão: a crítica. A ação torna-se uma verdadeira práxis quando “o saber dela resultante se faz objeto” (Freire, 2023, p. 73) da reflexão crítica, considerando o contexto histórico e as pessoas envolvidas.

Educador e educandos (liderança e massas) cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (...) Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (Freire, 2023, p. 77)

Logo, a educação não é uma via de mão única, mas um processo relacional em que docente e estudantes participam ativamente. Ressaltar essa dinâmica é essencial para que a prática pedagógica se mantenha relevante e possibilite a construção de sentidos por meio de um diálogo contínuo.

Ensino de inglês para crianças

Entre especialistas em educação, há um consenso aparente de que a exposição precoce a uma língua adicional pode trazer benefícios ao aprendizado linguístico das crianças. Contudo, Rocha (2007) destaca que, ao ensinar crianças, “o desenvolvimento de habilidades linguísticas não deve ser o único foco”, mas sim “o desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz”, de modo que a criança seja capaz de “adquirir competência linguística e cultural para a sua realidade presente e para o seu futuro” (Rocha, 2007, p. 278).

Futuro, nessa concepção, não se trata de “uma assimilação do papel da criança às necessidades e objetivos típicos do universo adulto” (Rubbo, 2016, p. 18), pois o que está em jogo é o desempenho de “um papel formativo crucial para o desenvolvimento plural do sujeito criança” (Rubbo, 2016, p. 30). Para isso, o ensino de uma língua adicional não deve se restringir ao ensino de blocos de linguagem (*chunks*), mas deve maximizar seu aproveitamento oferecendo-lhes oportunidades para crescer como seres humanos completos, que têm vida e interesses no presente.

Compartilhamos com Rocha (2007), Cameron (2001) e Phillips (2003) o entendimento de que o ensino de línguas adicionais para crianças seja voltado para o desenvolvimento integral dos aprendizes, englobando aspectos linguísticos, intelectuais, físicos, emocionais e socioculturais. “É importante, portanto, que se estabeleçam objetivos claros para o ensino dessa disciplina pautados no presente, ou seja, no que ele pode proporcionar

como experiência para as crianças dentro do seu contexto de aprendizagem” (Rubbo, 2016, p. 28). Tal postura oportuniza que, ao valorizar, por exemplo, os contextos culturais das crianças, elas tornem-se mais conscientes de sua própria riqueza e contribuam para tornar o mundo um lugar menos desigual, promovendo respeito e pluralidade.

Diante disso, é fundamental que essa abordagem esteja presente, por exemplo, no trabalho com as quatro habilidades e, em especial, no desenvolvimento da oralidade, foco deste capítulo.

Desenvolvimento da oralidade nas aulas de inglês para crianças

Uma das determinações da referida escola internacional é de que os/as alunos/as do 1º ano do Ensino Fundamental não sejam expostos/as a escrita ou leitura em inglês. Ainda que essa regra nos cause estranheza, devido a sua característica impositiva e limitante, é interessante notar que ela apresenta coerência com o que Cameron (2001) afirma sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Segundo a pesquisadora, a oralidade não é apenas uma característica do ensino nesse contexto, mas um elemento central.

Rocha (2007), ao referir-se a Cameron (2001), complementa que é necessário desconstruir a crença tradicional de que as quatro habilidades devem ser ensinadas igualmente, abraçando a “prática natural da linguagem em situações reais de uso” (Rocha, 2007, p. 292). Segundo Cameron (2003), o foco não deve ser em palavras isoladas, mas sim em unidades discursivas, de forma que se possa preencher de sentido o uso da linguagem com intenção e propósito reais. É por meio da oralidade que “processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 115).

Visando a construção de um ensino que faça sentido para as crianças e para os/as professores, Rocha (2007) destaca a relevância do ensino de língua inglesa baseado em temas. Scott e Ytreberg (1990) apontam que essa abordagem pode despertar os interesses e sentimentos dos/as alunos/as, permitindo um ensino mais personalizado. Dentro dessa perspectiva, “podemos compreender o ensino temático como uma alternativa viável para que a aprendizagem de LEC se efetive, devido à possibilidade que o mesmo oferece de engajar a criança na construção de sentidos, através da ação propositada e colaborativa” (Rocha, 2007, p. 297)².

A esse respeito, Costa (2022) defende que embasar os temas a partir de práticas significativas promove a construção de situações que sejam familiares para as crianças, situando-as socio-historicamente e tornando-as parte do processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Tão importante quanto atentar para as práticas sociais nas quais as crianças se engajam, está a compreensão acerca da educação bilíngue, contexto caro à escola internacional francesa cujo documento orientador analisamos neste estudo.

Sobre a escola internacional francesa

Ao ofertar aulas ministradas em francês e português, com predominância da língua francesa, a instituição escolar mencionada neste capítulo se enquadra no que Hamers e Blanc (2000, p. 189) definem como educação bilíngue: “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

No Brasil, as escolas internacionais não seguem a Base Nacional Comum Curricular. Essas escolas utilizam um currículo

2 LEC = Línguas Estrangeiras para Crianças.

internacional, como o *International Baccalaureate* (Bacharelado Internacional) ou o currículo britânico, por exemplo, o que, de acordo com Miranda e Silva (2024), facilita a mobilidade dos/as alunos/as entre países quando necessário, seja por mudanças familiares, seja pela valorização da diversidade cultural e linguística desde os primeiros anos de vida.

Localizada em Laranjeiras, bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, e presente na cidade há mais de quarenta anos, a instituição atende crianças a partir dos dois anos de idade até o final da escolaridade básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na Educação Infantil, as aulas são ministradas em francês pelo/a professor/a regente, com exceção das disciplinas de Educação Física e Português. No Ensino Fundamental, o modelo se mantém, com o/a regente responsável pelas disciplinas em francês e especialistas atuando nas áreas de Música, Português, Inglês e Educação Física.

O sistema educacional francês organiza os anos escolares em dois grandes segmentos: *primaire* (ensino fundamental I) e *secondaire* (ensino fundamental II e ensino médio), que compreendem quatro ciclos. O ciclo 1 refere-se à Educação Infantil, enquanto o ciclo 2 corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e o ciclo 3 abrange o 4º, 5º e 6º anos. O 6º ano marca a transição do *primaire* para o *secondaire*.

Praxiologias em análise

Nesta seção, analisamos excertos do *GPLEDLV* e do *ECOFT*, ambos voltados para o ensino de língua inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola internacional. O objetivo da análise é identificar as praxiologias presentes em cada documento e, após essa identificação, verificar se — e de que forma — essas praxiologias dialogam entre si.

Partindo da premissa de que a linguagem não é um instrumento neutro de representação do mundo, mas exerce papel fundamental na constituição da vida social, este estudo se alinha à Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992) e, ao se debruçar sobre esses dois documentos, se volta aos seguintes elementos, com base no referencial teórico discutido nas seções anteriores: desenvolvimento plural da criança, criança como sujeito situado sócio-historicamente, ensino contextualizado, priorização da oralidade em relação às demais habilidades, oralidade situada e oralidade interacional.

O documento orientador da escola internacional francesa

O *GPLEDLV* foi elaborado pelo *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* (Ministério da Educação Nacional e da Juventude da França) com o objetivo de oferecer suporte prático ao ensino das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento da oralidade. É aplicável tanto às escolas na França quanto àquelas da rede francesa no exterior — como é o caso da instituição em que a segunda autora leciona. Publicado originalmente em setembro de 2018 no *site Eduscol* e atualizado em julho de 2019, o Guia busca fornecer aos docentes dos ciclos 2 e 3 (1º ao 5º ano dos anos iniciais) uma base teórica sólida, além de recursos pedagógicos que atendam às suas demandas em sala de aula.

Como referência para o ensino de línguas adicionais, o *GPLEDLV* utiliza o *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, para definir os níveis-alvo de proficiência para cada ciclo, conforme nos mostra o seguinte trecho: “Para cada ciclo do ensino fundamental, os níveis de proficiência visados são aqueles descritos no CEFR (...)”; “as expectativas ao final do ciclo 3, que agora inclui o sexto ano, são o nível A1 para

todos os alunos nas cinco atividades de linguagem” (França, 2019, p. 4)³.

O *CEFR* é um referencial europeu que, desde sua origem, estabelece um padrão linguístico com o objetivo principal de indicar o nível de proficiência dos/as falantes, privilegiando, por exemplo, a precisão linguística em detrimento da contextualização situacional da linguagem. Ademais, essa padronização do inglês reforça a crença equivocada de que o inglês europeu seria o correto, o ideal a ser alcançado, conferindo às demais variedades da língua inglesa uma posição inferior.

Ao adotar o *CEFR* como ponto de partida, o *GPLEDLV* constrói como praxiologia a “expectativa” de que as crianças alcancem, ao final de um ciclo, um determinado nível de proficiência. A língua é tratada como um fim em si mesmo, diferentemente do que apontam Rocha (2007), Cameron (2001) e Phillips (2003), para quem o ensino de inglês deve abranger a criança em sua totalidade, compreendendo seu desenvolvimento emocional, físico, intelectual e sociocultural, e não apenas seu progresso linguístico.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de o documento privilegiar uma abordagem que considere a idade das crianças e seu contexto escolar, o que remete à uma praxiologia que compreende os/as estudantes como sujeitos sócio-historicamente situados. Ainda sobre esse aspecto, o documento dialoga com Rocha (2007) quando a pesquisadora ressalta que crianças não devem ser tratadas ou ensinadas como adultos.

No ensino fundamental, o papel do professor é, portanto, oferecer atividades que construam a aprendizagem, atribuindo-lhes significado e criando as condições para que os alunos desenvolvam uma paixão por comunicar-se em uma língua estrangeira,

3 No texto-fonte: *Les attendus en fin de cycle 3, incluant désormais la classe de sixième, sont le niveau A1 pour tous les élèves dans les cinq activités langagières*. Todas as traduções do *GPLEDLV* são de responsabilidade da segunda autora.

por meio de uma abordagem adaptada à sua idade e ao contexto escolar. (França, 2019, p. 4)⁴

A partir do excerto acima, também é possível destacar outra praxiologia apresentada pelo documento institucional: o ensino contextualizado. O que precisa ser discutido aqui é a compreensão do termo “contextualizado”. Rubbo (2016) concorda com Rocha (2007) ao defender que o ensino de inglês deve proporcionar uma experiência de aprendizagem para as crianças dentro de seu contexto, por meio de objetivos claros. Já para o *GPLEDLV*, o papel do/a professor/a é oferecer aulas por meio de uma abordagem adaptada ao “contexto escolar”. O contexto escolar em questão é o da instituição francesa, preservando suas respectivas especificidades.

No tocante ao desenvolvimento da oralidade, temos um alinhamento com Cameron (2001), uma vez que o *GPLEDLV* considera a oralidade prioritária ao longo dos ciclos 2 e 3, mas quase que exclusivamente no ciclo 2: “A comunicação oral ocupa um lugar privilegiado no ensino fundamental” (França, 2019, p. 13)⁵. Ainda segundo o Guia, “As especificidades fonológicas das Línguas Modernas exigem, no ensino fundamental, priorizar a fixação da forma sonora das palavras antes de propor a transcrição gráfica, incluída no ciclo 3” (França, 2019, p. 12)⁶.

Retomando o que afirmam Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), é na inter-relação com o outro que os processos internos de desenvolvimento da criança ocorrem. Concordando com essa perspectiva, o Guia afirma que “as interações orais são, portanto,

4 No texto-fonte: *À l'école élémentaire, il s'agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire.*

5 No texto-fonte: *L'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire.*

6 No texto-fonte: *Les spécificités phonologiques des langues vivantes imposent, à l'école élémentaire, de fixer en priorité la forme sonore des mots avant de proposer la transcription graphique, y compris au cycle 3.*

ações sociais que envolvem a intervenção e a consideração dos interlocutores” (França, 2019, p. 17)⁷. Na escola, esses/essas interlocutores/as são o/a professor/a ou um/a colega, que oferecem suporte durante a interação. Deve-se destacar que, segundo o documento, “as situações de interação oral não devem se limitar às trocas professor-aluno, pois as interações entre pares são uma forma particularmente eficaz de engajar os alunos na ação, permitindo que coloquem em prática o que aprenderam” (França, 2019, p. 17)⁸, ressaltando tanto a relevância quanto o papel da interação entre colegas.

O *GPLEDLV* concorda com Rocha (2007) que a atribuição de sentido é fundamental no ensino do inglês, porém não recorre ao ensino temático para isso. Recomenda-se, como ponto de partida, que “o professor selecione o vocabulário relevante para ser estudado como parte do projeto a ser desenvolvido com a turma” (França, 2019, p. 29)⁹. A seleção não é aleatória, pois as escolhas lexicais englobam as palavras mais utilizadas na língua-alvo. Para isso, sugere-se o uso de ferramentas de vocabulário, como o *English Vocabulary Profile* (Perfil de Vocabulário em Inglês)¹⁰, pois ele “permite associar o vocabulário aos níveis do CEFR. É possível buscar por categorias para encontrar o vocabulário correspondente a um nível específico” (França, 2019, p. 29)¹¹, limitando o número de palavras ensinadas a cinco ou seis.

7 No texto-fonte: *Les interactions orales sont ainsi des actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires.*

8 No texto-fonte: *les situations d'interactions orales ne sont pas à limiter aux échanges professeur-élève, car les échanges entre pairs sont un moyen particulièrement efficace d'engager les élèves dans l'action pour qu'ils mettent en pratique leurs apprentissages.*

9 No texto-fonte: *le professeur sélectionne le lexique qu'il est pertinent d'étudier dans le cadre du projet à réaliser avec la classe.*

10 Ferramenta online que descreve o vocabulário que os/as alunos/as de inglês usam em cada nível do CEFR.

11 No texto-fonte: *qui permet d'associer le lexique aux niveaux du CECRL. L. Il est possible de faire des recherches par catégories pour connaître le vocabulaire associé à un niveau particulier.*

Com base no que analisamos até aqui, para o *GPLEDLV* o ensino da oralidade refere-se à escolha de um campo semântico e no planejamento da aula em torno dele, para que os/as alunos/as possam falar — não necessariamente conversar — utilizando o vocabulário-alvo. Segundo o Guia, deve-se “assegurar que o vocabulário seja introduzido após uma escuta inicial de um álbum, canção ou esquete a ser estudado, a fim de contextualizar a aprendizagem e criar antecipação” (França, 2019, p. 29)¹². Logo, compreende-se que a praxiologia em torno do desenvolvimento da oralidade é a de que os/as alunos/as precisam aprender um determinado número de palavras dentro de um campo semântico para serem capazes de se comunicar oralmente.

O plano de curso de inglês

O *ECOFT* é um plano de curso não oficial cuja segunda versão foi elaborada pela segunda autora deste capítulo no início de 2024. Esse plano, pensado para o primeiro trimestre do ano letivo em questão, representa a organização didática das aulas de inglês para o 1º ano do Ensino Fundamental, período em que os/as alunos/as da escola internacional francesa têm o primeiro contato com a língua adicional.

12 No texto-fonte: “*On veillera à présenter le lexique après une première écoute de l’album, de la chanson ou de la saynète qui doivent être étudiés afin d’inscrire les apprentissages dans un contexte et de créer une atente*”.

Figura 1 – *ECOFT*, página 1

CP Course Outline- 1st Term- Lycee Moliere- Primaire		
Course Description: This course is designed to introduce English words/ chunks/ simple sentences in context to first year elementary young learners to enable them to speak about themselves and amongst one another at the most basic level.	Course Objectives: By the end of the course, pupils will be able to: • use classroom language to orally communicate their most immediate needs • talk about themselves and ask their peers about them • identify basic words/ chunks related to the themes they are exposed to • feel more at ease when the English language is the means of communication	
Required Materials: Students need a pencil, an eraser, a ruler, coloured pencils, scissors and glue. The school will provide their notebooks. The teacher will bring games and activities.	Assessment Plan: Students will be assessed on listening and speaking throughout the year. At the end of each new topic, pupils will be assessed via a group game/ activity in which they have to use speaking using the target language. At the end of each term, they will be assessed via an oral presentation/ role-play and a listening overall activity.	Family Participation: Every class, the teacher will post the target language, songs and videos used in the class on the class Padlet. Families are encouraged to ask what pupils have learnt and engage in conversation and games with them when they request it.

Fonte: Silva (2025)

Figura 2 – *ECOFT*, página 2

Week	Class	Themes-Objectives	Assessment
1	1	English at <i>Primaire</i> : Getting acquainted with the course • getting to know the teacher • getting to know the course • getting to know the classroom agreements	
2	2-3	In the Classroom • expressing my immediate needs in class in English • saying “please” and “thank you”	Game: Find your partner
3	4-5	Hello! • greeting throughout the day	St-St Greeting Dictation
4	6-7	Let’s play! • telling my name • asking one’s name • pronouncing the /r/ sound in English	What’s your name: Catch Game
5	8	Happy Easter! • recognizing symbols of Easter • identifying Easter words/ chunks when I hear them • speaking Easter words to describe an image	
6	9-12	I’m from South Africa! • identifying a few English speaking countries, Brazil and France through their corresponding flags • pronouncing country words • asking one’s origin • telling my origin	Game: Find your partner
7	13	This is me • greeting an audience • speaking about myself: telling my name and where I am from • saying “Thank you”	Presentation: speaking about me

Fonte: a segunda autora

O plano de curso contempla informações como: descrição do curso, objetivos, cronograma, critérios de avaliação, materiais necessários e participação da família no processo (Figura 1), e a organização dos temas-objetivos conforme as semanas de aulas (Figura 2). Seu objetivo é apresentar as escolhas e motivações da autora (o que ensina, por que ensina e como ensina).

A primeira característica do *ECOFT* é a prevalência da oralidade. O curso é estruturado para possibilitar que os/as alunos/as “falem sobre si mesmos” (*speak about themselves*, Figura 1). Os objetivos incluem a capacidade de “comunicar oralmente suas necessidades”, “falar sobre si”, “sentir-se à vontade quando o inglês é o meio de comunicação” (*orally communicate their needs, talk about themselves, feel more at ease when the English language is the means of communication*, respectivamente, Figura 1), isto é, durante atividades de escuta e fala. Os objetivos de cada sequência pedagógica contemplam verbos de ação que expressam processos verbais como “dizer”, “contar”, “perguntar”, “pronunciar” e “falar” (*say, tell, ask, pronounce e speak*, respectivamente, Figura 2), e a avaliação dos/as alunos/as foca em “escuta e fala” (*listening e speaking*, respectivamente, Figura 1). Portanto, a primeira praxiologia apresentada é a priorização das habilidades orais.

No 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças aprendem vocabulário e locuções que constituem habilidades orais de forma contextualizada (Cameron, 2001), por meio da oralidade situacional. Para isso, são expostos/as a temas que organizam as unidades didáticas, como por exemplo, *In the classroom, Hello!* e *Let's Play!* (Na sala de aula, Olá! e Vamos brincar!, respectivamente, Figura 2), após as quais serão avaliados/as “por meio de um jogo ou atividade em grupo, na qual deverão utilizar a língua-alvo” (*via a group game/activity in which they have to use the target language*, Figura 1). O ensino temático é uma maneira de contextualizar o trabalho com a língua adicional, pois permite que as crianças se engajem na construção de significados (Rocha, 2007). Adicio-

nalmente, “o professor trará jogos e atividades” (*the teacher will bring games and activities*, Figura 1) e, sendo assim, o material será preparado ou adaptado para as aulas, ao invés da adoção de um livro internacional que não reflita a realidade dos/as estudantes.

Outra consideração relevante sobre o *ECOFT* é que ele propõe a interação como meio para que a comunicação oral aconteça, o que reflete uma praxiologia de fala interacional. Os/As alunos/as interagem com o/a professor/a e entre si. A descrição do curso pontua que os/as alunos/as “falam sobre si mesmos e entre si” (*speak about themselves and amongst one another*, Figura 1); nos objetivos, consta o ato de “perguntar aos/às colegas sobre eles/elas” (*ask their peers about them*, Figura 1); e no plano de avaliação, “os/as alunos/as serão avaliados/as por meio de um jogo ou atividade em grupo” (*pupils will be assessed via a group game/activity*, Figura 1). Por fim, espera-se que as crianças também interajam com suas famílias, pois “as famílias são incentivadas a perguntar o que os/as alunos/as aprenderam e a se envolver em conversas e jogos com eles/elas quando solicitado” (*Families are encouraged to ask what pupils have learnt and engage in conversation and games with them when they request it*, Figura 1). Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), as internalizações ocorrem por meio da fala na inter-relação com os/as outros/as, pois a troca e a interação fazem com que o processo de aprendizagem se desenvolva.

Os objetivos de ensino se concentram no presente, proporcionando às crianças uma experiência significativa em seu contexto de aprendizagem, considerando sua idade e seu momento atual de vida. No *ECOFT* isso se manifesta por meio dos temas que organizam a sequência das aulas, por exemplo. O contexto considerado é o da vida cotidiana das crianças, incluindo o brincar, que é tão essencial para elas. Aproximar-se de um novo colega com um convite como *Let's play!* (“Vamos brincar!”, Figura 2) ou apresentar-se dizendo *I'm from South Africa* (“Eu sou da África do Sul”, Figura 2) faz muito sentido para crianças acostumadas a

acolher colegas de diversas nacionalidades, assim como acontece na escola em que estudam. Percebe-se no *ECOFT*, portanto, uma praxiologia que reconhece as crianças como sujeitos situados sócio-historicamente.

Por fim, gostaríamos de destacar como o desenvolvimento plural da criança orienta o *ECOFT*. Os objetivos do curso não são meramente linguísticos, pois o propósito é permitir que as crianças usem a língua adicional para comunicar quem são, expressar suas necessidades e se sentirem mais à vontade em ambientes onde o inglês é a língua de contato.

GPLEDLV e ECOFT: praxiologias em diálogo (?)

Organizamos em um quadro as praxiologias presentes, ou não, nos documentos investigados. A seguir, discutimos de que forma as possibilidades de diálogo e os momentos de não convergência agem na relação entre os dois documentos.

Quadro 1 - Praxiologias presentes nos documentos

PRAXIOLOGIA	GPLEDLV	ECOFT
Desenvolvimento plural da criança	Não	Sim
Crianças como sujeitos situados sócio-historicamente	Sim	Sim
Ensino contextualizado	Não	Sim
Oralidade priorizada em relação às demais habilidades	Sim	Sim
Oralidade situacional	Não	Sim
Oralidade interacional	Sim	Sim

Fonte: Silva (2025)

Consideramos que há, de fato, um diálogo em curso entre os documentos, ainda que sustentado por diferentes perspectivas, crenças e expectativas. *GPLEDLV* e *ECOFT* divergem em três das praxiologias analisadas: o desenvolvimento plural da criança, o ensino contextualizado e a oralidade situacional. No entanto, convergem quanto à consideração da criança como sujeito situado sócio historicamente, à priorização da fala em relação às demais habilidades linguísticas e à valorização da oralidade interacional.

O desenvolvimento linguístico é um aspecto relevante, mas não deveria ocupar uma posição central e exclusiva. Não identificamos, nesse sentido, qualquer impedimento para que o desenvolvimento integral da criança coexista com os objetivos linguísticos estabelecidos pela instituição. Defendemos que as crianças podem se beneficiar significativamente de práticas pedagógicas que considerem seu crescimento como um todo.

As praxiologias de ensino contextualizado e da oralidade situacional aparecem como um par indissociável. Cada escola vinculada ao sistema educacional francês dispõe de margem para adaptar o ensino às suas realidades locais, ainda que de maneira limitada. Um plano de curso como o *ECOFT*, por exemplo, pressupõe que o/a professor/a prepare suas aulas de maneira coerente com as diretrizes institucionais, mas sem desistir de adequá-las aos contextos locais dos/as alunos/as. Na escola internacional francesa em questão espera-se que as aulas atendam ao contexto institucional. Contudo, isso não exclui a possibilidade (nem a relevância) de situá-las também com base no universo das crianças. Além disso, planejar aulas que favoreçam a oralidade situacional vai ao encontro do principal objetivo da escola: fazer com que os alunos falem inglês. Assim, não vemos obstáculos para que ambas as perspectivas sejam conciliadas.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado permitiu compreender as praxiologias do documento orientador da referida escola internacional francesa e do plano de curso elaborado pela professora que atua na instituição, no tocante ao ensino de língua inglesa para crianças. Observou-se que o objetivo institucional está voltado para o ganho linguístico por meio do alcance de um determinado nível de proficiência. Por outro lado, o plano de curso elaborado pela docente valoriza uma prática de ensino situacional e interacional, contextualizada no universo infantil, que reconhece as crianças como sujeitos socio-historicamente situados e busca contribuir para seu desenvolvimento integral.

Apesar de o *GPLEDLV* e o *ECOFT* não compartilharem todas as praxiologias, aspecto esse que não é visto como algo negativo, considera-se possível implementar uma abordagem coerente e atualizada de ensino de inglês para crianças que atenda às diretrizes institucionais e, ao mesmo tempo, materialize o posicionamento da professora acerca do que seja ensinar inglês para estudantes dos anos iniciais da Educação Básica.

Para tanto, é fundamental que se compreenda as praxiologias envolvidas no fazer docente. Dessa forma, torna-se mais viável a negociação de possíveis divergências e a construção de um ensino mais crítico e reflexivo.

Referências

AVELAR, M. G.; FREITAS, C. C. de. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo, SP: Pá de Palavra, 2021.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- CAMERON, L. **Metaphor in educational discourse**. London: Continuum, 2003.
- COSTA, P. H. da S. **Promovendo práticas significativas: uma proposta de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças**. Curitiba, PR: Appris, 2022.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FRANÇA. Ministério da Educação Nacional e da Juventude da França, 2019. **Guia para o Ensino de Línguas Estrangeiras modernas**. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2023.
- HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- MIRANDA, M. S.; SILVA, L. A. O. Educação Bilingue de Prestígio e a Educação Internacional no Brasil: Uma análise detalhada. **Revista Camalotes**, Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2024. DOI: <https://doi.org/10.62559/recam.v1i4.60>. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/60>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYsqbP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- RUBBO, G. F. S. **Por que aprendemos línguas estrangeiras?** Com a palavra, as crianças. Orientadora: Deise Cristina de Lima Picanço. 2016. 176f. (Dissertação de Mestrado) – Educação, Cultura, Escola e Ensino, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. London: Longman, 1995.
- SILVA, C. P. da P. **Praxeologies in the development of English oral skills in the first year of Ensino Fundamental I at a French international school in Rio de Janeiro: choices and negotiations**. Orientadora: Patrícia Helena da Silva Costa. 2025. 36f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2010.

SOBRE OS AUTORES

Organizadoras

Marcela Iochem Valente

Professora Associada do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua no Mestrado e Doutorado da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Enfermagem; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada: Inglês; na Pós-graduação *Lato Sensu* em Tradução em Língua Inglesa; e nas graduações em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e em Relações Internacionais. Possui Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2023-2024); Doutorado em Letras, pela PUC-Rio (2013); Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009); e Bacharelado em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa – pela mesma universidade (UERJ, 2007). É especialista na área de Línguas para Fins Específicos – LinFE desde 2011, atuando na docência, na orientação de trabalhos de pós-graduação, na participação em bancas de Mestrado e Doutorado, na pesquisa, em eventos diversos e com reconhecidas publicações na área. Atua também na área de tradução desde 2006 como tradutora, com publicações e apresentações de trabalhos diversos na área, na orientação de trabalhos de pós-graduação e de bolsistas de extensão e de estágio interno complementar, na pesquisa e na coordenação do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César. Além disso, é coordenadora de ambos os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* nos quais atua, é Subchefe do Departamento de Letras Anglo-germânicas e Procientista.

E-mail: iochemmarcela@gmail.com

Anelise Freitas Pereira Gondar

Professora adjunta do Setor de Alemão do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense – UFF e também professora-pesquisadora da Pós-graduação em Estudos de Linguagem POSLING – UFF, atuando na Linha 3 “História, Política e Contato Linguístico”. É doutora em Política Internacional pela PUC-Rio e *Magistra Artium* em Ciência Política e Educação pela Universidade de Heidelberg (Alemanha). É especialista em Ensino de Língua Alemã pelo consórcio UFBA-Universidade de Kassel (Alemanha) e também em Interpretação de Conferências pela PUC-Rio. Coordena a área de Língua Alemã do Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras / PROLEM-UFF e do Programa Idiomas sem Fronteiras – Alemão / UFF. Atua sobretudo nas áreas de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, formação de professores, Estudos em Multilinguismo e Estudos da Interpretação.

E-mail: anelisegondar@id.uff.br

Renata Thiago Pontes

Professora Adjunta do setor de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atua como docente e orientadora da Especialização em Linguística Aplicada: inglês e docente e orientadora da Especialização em Tradução em Língua Inglesa. Possui Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (2015 e 2008). É tradutora e revisora com vasta experiência desde 2004, tendo trabalhos realizados para diversas instituições como FAPERJ, FLUP, Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina Cesar - UERJ, Museu Histórico Nacional, Museu Imperial de Petrópolis, Museus Castro Maia, FIOTEC (FIOCRUZ) e outros.

E-mail: renata.s.thiago@gmail.com

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Professora Associada de Língua Alemã na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras e em Linguística e Língua Portuguesa; na pós-graduação *lato*

sensu em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira e na graduação em Letras - Habilitação Alemão. Possui Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com período sanduíche na Friedrich-Schiller Universität Jena, Alemanha (2014); Mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ (2008); Especialização em Teoria e Prática do Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a Universidade de Kassel e com o *Goethe-Institut* (2008). Suas principais áreas de atuação e pesquisa são Formação de Professores e Didática do Ensino de Línguas.

E-mail: roberta.stanke@yahoo.com.br

Prefaciador

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

Professor adjunto de língua alemã do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da mesma instituição, com foco em suas pesquisas em formação de professores de línguas adicionais, políticas linguísticas, fonética e tradução. Possui graduação em Letras Português-Francês pela UERJ, Especialização em Ensino de Alemão pela UFBA/Universidade de Kassel, *Magister Artium* em Filologia Hispânica, Estudos Latinoamericanos e Estudos do Sudeste Asiático pela *Goethe-Universität* de Frankfurt am Main, Alemanha, mestrado e doutorado em Letras pela PUC-Rio. Líder do grupo de pesquisa Relações entre o Brasil e os países de língua oficial alemã no século XXI. Tradutor juramentado aprovado em concurso público para o idioma alemão pela Jucerja.

E-mail: ebolacio@gmail.com

Autores

Adriana Leitão Martins

Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui Bacharelado (2004) e Licenciatura (2005) em Letras: Português-

-Inglês, mestrado em Linguística (2006) e doutorado em Linguística (2010) pela UFRJ. Coordena o grupo de pesquisa BioLing (Biologia da Linguagem), onde desenvolve pesquisas na área de sintaxe, investigando o conhecimento linguístico de sujeitos saudáveis, com patologias linguísticas, de crianças adquirindo linguagem e de indivíduos adquirindo L2, e atuando principalmente com a investigação de categorias funcionais. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ (PPGLIN/UFRJ), onde se encontra ligada às linhas de pesquisa ‘Gramática na Teoria Gerativa’ e ‘Linguagem, Mente e Cérebro’.

E-mail: adrianaleitao@letras.ufrj.br

Adriana Tavares Maurício Lessa

Professora Adjunta de Língua Inglesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos de linguagem e literatura (PPG-LET), atuando na área de Estudos da linguagem, e responsável, na graduação, pela disciplina “Morfo sintaxe e Leitura em Língua Inglesa”. Possui graduação em Letras: Português-Inglês, mestrado (2010) e doutorado (2015) em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing), Pensamento Ecológico: linguagens, literaturas e culturas e lidera o Laboratório de Linguagem, Cognição e Ensino (LINCE).

E-mail: adrianalessa@ufrj.br

Ana Alexandra Silva

Ana Alexandra Silva é Professora Auxiliar na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, onde leciona Português Língua Estrangeira, Inglês Língua Estrangeira e Linguística Portuguesa. Licenciada em Ensino de Português e Inglês (1996), concluiu o mestrado em Linguística Portuguesa (2001) na Universidade de Coimbra e o doutoramento em Linguística (2008) na Universidade de Évora. Foi Subdiretora do Departamento de Linguística e Literaturas durante oito anos e Coordenadora do curso de Português Língua Estrangeira para alunos Erasmus e internacionais durante 15 anos. Atualmente, é Diretora da Escola de Línguas

da Universidade de Évora e, desde 2024, dirige também o Programa de Doutoramento em Linguística.

E-mail: aasilva@uevora.pt

Ana Clara dos Santos Pereira

Graduanda em Letras – Inglês/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde 2020. Atua como bolsista de extensão no projeto (Trans)formando Leituras no Morro da Babilônia e integra o Grupo de Pesquisa em Literaturas, Africanidades e Tradução: Ìkóòdíde. Tem experiência com ensino de língua inglesa, tradução, organização de eventos literários e mediação de clubes de leitura.

E-mail: anaclaradspereira@gmail.com

Bárbara Malveira Orfanò

Professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Linguística Aplicada pelo *Mary Immaculate College/University of Limerick*, Irlanda. É diretora adjunta de Relações Internacionais da UFMG, e leciona no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Sua pesquisa concentra-se em Linguística de *Corpus* Aplicada, Discurso Acadêmico e ensino de línguas com foco no contexto da internacionalização, educação internacional e interculturalidade.

E-mail: barbara.orfano@gmail.com

Carla Cristina de Souza

Professora de inglês no Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), atuando no ensino médio-técnico e na graduação. Possui Doutorado em Letras - Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2018); Mestrado em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2011); Especialização em Linguística Aplicada pela mesma universidade (UERJ, 2010); e Graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2004). Atua na formação de professores de Línguas para Fins Específicos como professora regente, bem como docente de cursos

de extensão e na pesquisa em Linguística Aplicada, Análise Crítica do Discurso, Multiletramentos, Línguas para Fins Específicos e Formação de Professores.

E-mail: carla.souza@ifrj.edu.br

Clayre Anne da Silva Lucas

Graduanda em Letras Literaturas e Língua Portuguesa pela UFRJ, previamente tendo estudado no campo de Biblioteconomia pela UNIRIO. Atua no grupo de pesquisa BioLing (Biologia da Linguagem), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especificamente na área de aquisição de linguagem e cartografia sintática e é bolsista de Iniciação Científica pela FAPERJ, realizando estudos na área de aquisição de linguagem e cartografia sintática.

E-mail: clayrelucas@letras.ufrj.br

Cristianne Prescila da Paz e Silva

Professora de inglês como língua adicional nas redes privada e pública do Rio de Janeiro. Professora Assistente do Programa *Fulbright Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA), na *Drexel University*, PA, EUA (2011). Possui Especialização em Linguística Aplicada: Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2025) e Bacharelado e Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2006). Atua na área de ensino de língua inglesa desde 2002.

E-mail: prescilapaz@gmail.com

Daniela Monte Nevo Alves

Graduanda em Letras – Português/Italiano pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ, 2023-). Bolsista de Iniciação Científica no projeto “A poética cognitiva como complemento metodológico às teorias de Iser em O Ato da Leitura e O fictício e o imaginário”, dedica-se à investigação da relação entre cognição, ficcionalidade e recepção literária. Também atua como voluntária de Iniciação Científica no projeto “Caetano Veloso e a vocoperformance de poemas”, voltado ao estudo da performance vocal como recurso estético e interpretativo.

E-mail: daniela.mna.acad@gmail.com

Eliza de Souza Silva Araújo

Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Doutora e Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2021), com estágio doutoral na *University of Massachusetts*, Amherst (EUA, 2018 - 2019). Atua nas áreas de literatura afro-diaspórica, tradução e crítica feminista, estudos culturais, linguística aplicada ao ensino de língua inglesa e letramento literário. É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Literatura Diaspórica, Cultura e Tradução (NELDCult - UFF) e atualmente pesquisa a obra literária e crítica de Toni Morrison.

E-mail: elizaaraujo@id.uff.br

Fabio Gosi de Aquino

Engenheiro Químico pela UERJ (2004), trabalhou por diversos anos em empresas multinacionais na área de química na Alemanha. Possui Doutorado em Química pela Universidade de Hamburgo, Alemanha (2015); Mestrado em Química pela UERJ (2010). Atualmente frequentando o curso de Especialização *lato sensu* em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira no Instituto de Letras da UERJ.

E-mail: gosifabio@gmail.com

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes

É Professora Adjunta IV da Academia da Força Aérea. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), com período no Departamento de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa. Pós-doutorado na UFU (PNPD/CAPES) e na PUC-SP (PDJ/CNPq). Professora do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do INES/MEC-RJ desde 2014. Membro do grupo de pesquisa internacional *SAL (Systemics Across Languages)*. Seus interesses de pesquisa estão relacionados com o uso da Linguística Sistêmico-Funcional e da Linguística de *Corpus* para análise de diversos aspectos de uso da linguagem. Atualmente, analisa as características léxico-gramaticais de artigos acadêmicos da área da Aviação publicados em periódicos americanos.

E-mail: fernandafbcm@fab.mil.br; fernandacaricari@gmail.com

Gabriela de Mendonça Mello Magalhães Grado

Licenciada em Letras Português-Alemão pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Atuou como instrutora bolsista do Programa de Universalização em Línguas Estrangeiras PULE e no Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras PROLEM-UFF. Foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica - subprojeto Língua Alemã, dedicado ao aprofundamento da formação teórico - prática de estudantes dos cursos de licenciatura por meio de atuação orientada no Colégio Estadual Professora Eliane Martins Dantas Intercultural Brasil - Alemanha. Atua como voluntária do Laboratório de Tradução da UFF (LABESTRAD), em atividades relacionadas à tradução Alemão/Português.

E-mail: gabriela_mendonca@id.uff.br

Geisiane Cristine Pinto Silva

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Inglesa para crianças, adolescentes e adultos. Atua na área de Ensino Bilíngue em colégios privados desde o ano de 2020. Atualmente é membro do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing) com ênfase na aquisição de L2.

E-mail: geisianesilva@letras.ufrj.br.

Jaine Pereira

Acadêmica do Curso de licenciatura em Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de União da Vitória - PR. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com o projeto de pesquisa intitulado “A definição e a compreensão de língua no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, financiado pela Fundação Araucária.

E-mail: jaine.pereira77@estudante.unespar.com.br

Leonardo Bérenger Alves Carneiro

Professor do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), no âmbito da

Linha de Pesquisa “Linguagem, Sentido e Tradução”. Doutor (UFRJ) em Letras, desenvolve pesquisa no campo dos Estudos Shakespearianos, em diálogo com os Estudos de Tradução e as Teorias *Queer*. É membro da *International Shakespeare Association (Shakespeare Institute/Universidade de Birmingham)*, coordena o Grupo de Pesquisa (GrPesq) “Por uma historiografia das traduções e adaptações do cânone shakespeariano”, além de integrar o GT da Anpoll “Dramaturgia e Teatro”. Vem publicando capítulos e artigos geralmente focados na dramaturgia shakespeariana e seus diálogos com os Estudos *Queer*, da Tradução e da Adaptação.
E-mail: leoberenger@yahoo.com.br

Livia Vieira Souza

Graduanda em Letras Português-Alemão no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi instrutora bolsista do Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras PROLEM-UFF e instrutora do Programa Idiomas sem Fronteiras Alemão, na UFF. Foi participante do projeto de ensino Conexões Culturais (UFF), que visa a promoção do ensino de alemão em escolas públicas de Niterói-RJ, a partir das relações culturais entre Brasil e Alemanha. Fez sua formação complementar na *Eberhard Karls Universität Tübingen*, na Alemanha, como intercambista de graduação e atuou na instituição como assistente estudantil de pesquisa (HiWi) na Faculdade de Educação. Atua como bolsista voluntária do Laboratório de Tradução da UFF (LABESTRAD), na edição e fomento de traduções Alemão/Português.
E-mail: lisouza@id.uff.br

Lorena Priscila Dantas de Luna

Lorena Priscila Dantas de Luna é mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atualmente doutoranda em Linguística na Universidade de Évora, onde desenvolve pesquisa na área de Inglês para Fins Específicos (*ESP*), com foco principal no inglês para a área da saúde. Possui 15 anos de experiência como professora de inglês e, atualmente, prepara estudantes para exames de proficiência leitora exigidos em programas de mestrado e doutorado, mantém um canal no YouTube

no qual ensina sobre as provas, compartilha reflexões e dicas sobre esse tema desde 2021. É também coordenadora do Grupo de Interesse Especial em Inglês para Fins Específicos (*ESP SIG*) da *Braz-TESOL* (associação brasileira de professores de inglês).

E-mail: proflorenaluna@gmail.com

Márcia Regina Castro Barroso

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da UNIGRANRIO; Professora no curso de Psicologia da UNESA; Pós-Doutorado em Sociologia (FAPERJ-PPGSA-IFCS-UFRJ); Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, com período sanduíche (EHES-Paris); Mestra em Ciências Sociais e Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF; Especialista em História do Brasil pela UCAM; Especialista em Neuropsicologia (CAAESM); Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ e Bacharel e Licenciada em História pela UFF. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Saúde, Trabalho, Educação e Sociedade (SATEDES); Psicóloga (CRP:05/73483).

E-mail: marciajose@ig.com.br

Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevalco

Possui graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1985) e doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1989). Atualmente é professora titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de cultura, Fredric Jameson, cultura e sociedade, Raymond Williams e teoria materialista.

E-mail: maece@usp.br

Matheus Barbosa Morais de Brito

Professor de Teoria da Literatura no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2022). Conduziu investigação pós-doutoral no Departamento de Teoria Literária do IEL/Unicamp, com projeto “O ethos do dissídio na lírica camoniana” (FAPESP, 2017-2020), em cujo âmbito ministrou disciplinas de graduação. Possui doutorado em Materialidades da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e, sob regime de cotutela, em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (2017). É licenciado em Português (“Estudos Portugueses e Lusófonos”) pela Universidade de Coimbra (2011). É membro colaborador do Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos (Coimbra, 2011) e do Centro de Literatura Portuguesa (Universidade de Coimbra, 2011).

E-mail: debrito.cult@gmail.com

Matheus Camargo Jardim

Possui graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade de São Paulo (2020), onde também recebeu o título de mestre (2023) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês sob a orientação do Prof. Dr. Marcos César de Paula Soares. Atualmente é doutorando no mesmo programa, na área de Estudos de Cultura, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Elisa Burgos Pereira da Silva Cevasco. Desenvolve trabalho de pesquisa sobre os romances de Ben Lerner publicados até a presente data. Possui interesse nos temas: literatura e cinema norte-americanos, literatura contemporânea, teoria crítica e crítica materialista.

E-mail: matheus.jardim@usp.br

Matheus das Chagas Figueiredo

Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN, UFMG) e doutorando em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sua pesquisa concentra-

se em ensino/aprendizagem de línguas adicionais, sobretudo o inglês, translinguagem e metodologias ativas.

E-mail: matdcf@gmail.com

Matheus de Almeida Barbosa

Matheus de Almeida Barbosa é mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolve pesquisas na área de processamento linguístico, bilinguismo e ensino de língua inglesa. Possui 20 anos de experiência como professor de inglês em diferentes contextos e, atualmente, coordena o Centro Estadual de Línguas da Paraíba (CELINPB) onde também coordena a elaboração de materiais didáticos para crianças, adolescentes e adultos em diversos níveis de proficiência.

E-mail: matheusba@gmail.com

Matheus Gomes Alves

Professor de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Vernáculas, da UFRJ, de 2022 a 2024. Foi professor de Linguística, do Departamento de Linguística e Filologia, da UFRJ, de 2022 a 2024. É mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras - UFRJ, pela linha Gramática na Teoria Gerativa. É doutorando em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras - UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e em Gramática da Língua Inglesa. Atua no grupo de pesquisa Biologia da Linguagem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com interesse em sintaxe cartográfica, advérbios e no ensino de português como língua materna.

E-mail: matheus.ling@letras.ufrj.br

Michele Schneiders

Professora Adjunta do curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus União da Vitória – PR, atuando na graduação em Letras – Português e Inglês. Possui Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2022) campus Cascavel – PR; Mestrado em Estudos Linguísticos pela

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2017) campus Chapecó – SC; e graduação em Letras – Português e Espanhol pela mesma universidade (UFFS, 2015). Atua na área da Linguística, Sociolinguística e Dialetoлогия desde 2015.

E-mail: michele.schneiders@unespar.edu.br

Mônica Moura Neves

Professora dos Anos Iniciais e de Atendimento Educacional Especializado; servidora concursada no município de Nova Iguaçu, atualmente lotada na Secretaria de Educação, no setor de formação continuada; Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da UNIGRANRIO; Especialista em Educação Especial Inclusiva e em Orientação Educacional e Pedagógica pela UCAM; Licenciada em Letras-Inglês; Fonoaudióloga (CRFa 1 - 10059). Membro dos Grupos de Pesquisa: Estudos Interdisciplinares em Saúde, Trabalho, Educação e Sociedade (SATEDES) e Núcleo de Estudos em Linguagens, Práticas Educacionais e Digitais (NELPED).

E-mail: kika.neves@yahoo.com.br

Patrícia Helena da Silva Costa

Professora Adjunta de Língua Inglesa do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora de Graduação do Instituto de Letras da UERJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP/UERJ). Docente do curso de Especialização em Linguística Aplicada: Inglês (UERJ). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2020) e Mestra em Linguística Aplicada pelo mesmo Programa (UFRJ, 2015). Seus interesses de pesquisa englobam análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, promoção do ensino crítico de línguas, educação linguística decolonial e antirracista em línguas adicionais para e com crianças e formação crítico-reflexiva de professores/as.

E-mail: patriciahscosta@gmail.com

Simone Gomes de Oliveira

Cirurgiã-dentista pelo Instituto de Odontologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado em Dentística pela Faculdade de Odontologia da UERJ e doutorado em Clínica Odontológica pela Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP-UNICAMP). É também graduada em Letras e especialista em Tradução em Língua Inglesa pela UERJ. Atua em pesquisas clínicas, laboratoriais e translacionais voltadas à adesão dentinária, aos materiais restauradores e ao envelhecimento tecidual, articulando tais investigações com abordagens críticas da linguagem científica. Desenvolve estudos na interface entre Odontologia, Tradução e Estudos Culturais, com foco em práticas de reescrita, circulação de saberes e mediações discursivas em contextos multilíngues. Integra redes de colaboração acadêmica nacionais e internacionais dedicadas à inovação translacional, à análise crítica da produção científica e aos processos de significação envolvidos na tradução especializada.

E-mail: sgolivei@gmail.com

Vitoria Duarte da Silva

Graduanda em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora de Iniciação Científica e membro do grupo de pesquisa Biologia da Linguagem (BioLing). É monitora bolsista da disciplina “Morfofossintaxe da Língua Portuguesa”, do Departamento de Letras Vernáculas da UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Gramática Gerativa e Cartografia Sintática.

E-mail: vitoriadusilva@letras.ufrj.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acadêmico 15, 26, 42, 44, 47, 54, 82, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 129, 130, 131, 138, 171, 172, 173, 185, 186, 188, 268, 277, 289, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 379, 381

Acessibilidade 13, 160, 251, 258, 324, 327, 341, 346, 351

Adaptação 133, 185, 231, 234, 237, 242, 243, 245, 246, 261, 322, 330, 331, 333, 334, 335, 383

Afetos 30, 31, 35, 238, 329, 331

Alemanha 12, 16, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 55, 167, 168, 171, 172, 173, 180, 184, 185, 376, 377, 381, 382, 383

Alemão para Fins Específicos 6, 16, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 185, 188

Análise de Necessidades 5, 15, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 107, 109, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 186

Aquisição 6, 13, 14, 18, 39, 145, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 218, 225, 227, 228, 229, 230, 282, 380, 382

Argumentação 92, 160

Aprendizagem 6, 17, 18, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 112, 131, 133, 134, 137, 138, 141, 144, 145, 147, 149, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 172, 173, 175, 176, 185, 186, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 277, 281, 282, 283, 284, 285, 305, 307, 319, 338, 341, 345, 346, 347, 350, 356, 359, 360, 363, 364, 366, 370, 374, 376, 386

Avaliação 2, 14, 22, 91, 98, 102, 107, 113, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 139, 142, 147, 159, 160, 202, 303, 306, 308, 310, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 369, 370

B

Bilinguismo 282, 351, 386

C

Cartografia Sintática 13, 14, 59, 61, 210, 212, 380, 388

Colonialismo 10, 44, 231, 232, 233, 239, 242, 245, 246

Comunicação 4, 17, 46, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 112, 114, 130, 131, 132, 152, 155, 156, 157, 160, 165, 169, 174, 175, 176, 185, 186, 252, 254, 257, 259, 261, 262, 265, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 303, 342, 343, 345, 347, 350, 353, 364, 369, 370

Conhecimento 6, 13, 16, 36, 39, 40, 45, 48, 52, 55, 63, 64, 85, 86, 87, 89, 92, 99, 101, 103, 108, 118, 125, 134, 138, 142, 144, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 178, 182, 185, 186, 215, 235, 241, 243, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 269, 274, 275, 277, 279, 280, 281, 288, 290, 293, 294, 296, 298, 305, 306, 307, 309, 310, 312, 314, 317, 337, 338, 339, 341, 347, 350, 351, 353, 356, 357, 378

Contexto 7, 12, 13, 15, 16, 17, 23, 26, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 60, 65, 69, 71, 73, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 178, 180, 184, 186, 188, 195, 213, 225, 231, 233, 237, 240, 244, 249, 254, 256, 261, 262, 266, 269, 271, 277, 278, 279, 282, 284, 292, 293, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 319, 324, 326, 328, 329, 342, 343, 344, 353, 356, 357, 359, 360, 363, 364, 370, 372, 374, 379, 386, 388

Cultura 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 37, 40, 44, 46, 48, 49, 54, 55, 88, 90, 96, 97, 112, 133, 134, 144, 152, 155, 160, 161, 163, 165, 168, 172, 185, 186, 187, 188, 193, 194, 197, 200, 229, 231, 232, 233, 235, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 275, 278, 279, 281, 282, 289, 290, 293, 294,

321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 345, 352, 357, 358, 359, 361, 363, 374, 378, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388

D

Desenvolvimento 7, 14, 16, 17, 26, 36, 54, 69, 87, 92, 94, 95, 105, 106, 108, 112, 125, 132, 140, 158, 162, 164, 165, 167, 171, 174, 175, 176, 179, 184, 186, 212, 215, 216, 249, 251, 256, 268, 270, 272, 317, 319, 325, 341, 342, 343, 345, 351, 355, 356, 357, 358, 359, 362, 363, 364, 366, 371, 372, 373, 374

Didática 15, 16, 146, 168, 174, 175, 176, 186, 366, 369, 377

Docência 375

E

Educação 2, 41, 56, 88, 109, 149, 152, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 249, 251, 252, 260, 283, 341, 345, 349, 351, 352, 353, 358, 360, 361, 362, 373, 374, 376, 379, 381, 383, 384, 387

Educação Bilíngue 360, 381

Ensino 2, 7, 9, 14, 15, 16, 17, 18, 44, 62, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 109, 110, 111, 112, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 184, 186, 187, 188, 266, 267, 270, 273, 277, 281, 282, 304, 307, 316, 317, 319, 320, 337, 338, 341, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 386, 387

Ensino de Inglês para Crianças 356, 358, 373

Epistemologia 18, 266, 337

Escrita 2, 22, 24, 39, 43, 53, 92, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 115, 118, 120, 124, 130, 143, 146, 155, 157, 160, 162, 163, 164, 191, 192, 211, 231, 232, 233, 234, 242, 245, 249, 258, 275, 280, 288, 290, 297, 311, 325, 327, 328, 333, 334, 335, 350, 359, 388

Estética 6, 11, 191, 192, 194, 204, 206, 207, 233, 246, 323, 324

Estudos Culturais 381, 388

Estudos de Tradução 252, 253, 257, 263, 383

Estudos Literários 10, 287

Estratégias de Leitura 16, 96, 98, 100, 304, 305, 306, 307, 315, 316, 318

Expressão Oral 171, 174, 175, 176, 183, 184, 186

G

Gênero 5, 10, 11, 12, 16, 21, 28, 31, 40, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 91, 92, 100, 104, 106, 116, 131, 140, 144, 145, 147, 157, 161, 164, 171, 172, 180, 188, 231, 238, 239, 255, 258, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317, 319, 320

Glocalização 12, 322, 323

Gramática 16, 53, 59, 60, 61, 67, 79, 130, 133, 155, 156, 166, 172, 175, 199, 206, 212, 225, 226, 227, 230, 274, 279, 280, 305, 314, 328, 349, 378, 386, 388

I

Identidade 10, 12, 27, 39, 40, 41, 52, 161, 163, 232, 233, 239, 242, 322, 327, 329, 331, 339

Inclusão 13, 18, 56, 78, 144, 145, 251, 252, 260, 314, 341, 344, 347, 351, 352, 353

Interação 64, 131, 142, 145, 154, 156, 157, 163, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 183, 184, 185, 214, 268, 272, 282, 343, 346, 350, 365, 370

Interpretação 11, 67, 71, 119, 123, 164, 242, 263, 276, 290, 294, 304, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 376

L

Linguagem 2, 6, 14, 17, 18, 19, 31, 34, 47, 51, 53, 56, 67, 101, 104, 112, 113, 114, 129, 130, 134, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 164,

166, 169, 172, 173, 192, 195, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 212, 215, 229, 234, 235, 238, 242, 253, 255, 256, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 278, 284, 290, 301, 307, 309, 311, 312, 315, 318, 324, 325, 342, 344, 352, 358, 359, 362, 363, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 385, 386, 388

Língua Inglesa 5, 15, 16, 17, 26, 27, 35, 60, 62, 81, 82, 83, 85, 86, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 138, 141, 145, 146, 170, 247, 266, 274, 275, 277, 279, 281, 310, 320, 355, 356, 359, 360, 361, 363, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 386, 387, 388

Línguas Adicionais 17, 84, 86, 88, 89, 90, 108, 109, 265, 282, 284, 358, 362, 377, 386, 387

Linguística 2, 9, 11, 13, 14, 18, 50, 54, 56, 91, 99, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 122, 129, 130, 131, 147, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 187, 188, 211, 225, 229, 230, 250, 252, 256, 257, 259, 261, 263, 266, 269, 270, 274, 282, 284, 287, 289, 290, 295, 298, 301, 305, 306, 309, 314, 319, 320, 321, 324, 327, 328, 330, 335, 345, 355, 358, 361, 363, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 385, 386, 387, 388

Linguística Sistêmico-Funcional 14, 111, 113, 114, 118, 122, 129, 130, 381

Literatura 5, 9, 10, 11, 12, 22, 29, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 54, 55, 75, 76, 84, 92, 173, 192, 206, 211, 231, 232, 235, 243, 246, 247, 252, 253, 301, 302, 311, 339, 375, 378, 379, 380, 381, 384, 385

Literatura Afro-Alemã 5, 12, 39, 40, 41, 43, 54, 55

Literatura Afro-Diaspórica 48, 381

Literatura Contemporânea 231, 385

M

Mediação Cultural 12, 260, 261

Modalidade 13, 14, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 79, 80, 114, 115, 117, 118, 129, 250, 252, 284, 317

N

Narrativa 11, 29, 41, 191, 192, 196, 197, 200, 202, 206, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 242, 243, 245, 246, 257, 287, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 321, 322, 323, 324, 325, 329, 331, 333

O

Oralidade 7, 17, 77, 79, 94, 95, 96, 99, 107, 157, 160, 163, 164, 242, 355, 356, 359, 362, 364, 366, 369, 371, 372

P

Plataformas Digitais 12, 321, 322, 326, 333, 335

Pós-colonialismo 10, 242, 245

Práticas Pedagógicas 14, 15, 16, 17, 18, 139, 144, 159, 270, 356, 372

Produção Textual 23, 156, 260, 312

Proficiência 7, 16, 82, 91, 112, 167, 170, 185, 266, 270, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 315, 317, 318, 319, 320, 362, 363, 373, 383, 386

Proficiência em Inglês 303, 304, 315, 317, 318, 320

Q

Queer 5, 10, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 383

R

Relações Internacionais 5, 15, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 375, 379

Representação 5, 41, 53, 59, 61, 79, 85, 191, 195, 214, 216, 233, 235, 253, 257, 291, 322, 324, 325, 334, 342, 362

S

Semântica 13, 27, 76, 77, 80, 156, 307

Shakespeare 5, 10, 11, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 246, 247, 383

Sociedade 48, 55, 89, 152, 154, 155, 161, 164, 165, 233, 246, 251, 302, 338, 340, 352, 384, 387

Sociolinguística 18, 154, 387

Subjetividade 41, 60, 191, 232, 234, 241, 301, 316, 317, 318, 327, 330, 331, 338, 351

T

Tecnologia 7, 17, 18, 85, 132, 144, 146, 160, 172, 235, 253, 260, 337, 338, 340, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 353, 379

Teatro 10, 24, 27, 28, 383

Teoria Queer 10, 25, 26, 27, 28, 36

Texto Literário 28, 45, 290, 293, 294

Tradução 6, 7, 9, 12, 13, 18, 29, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 97, 172, 193, 198, 234, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 277, 278, 279, 281, 282, 312, 314, 316, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 375, 376, 377, 379, 381, 382, 383, 388

Tradução Audiovisual 12, 328

Tradução Especializada 6, 13, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 258, 261, 262, 388

Tradução Literária 253, 256

Translinguagem 6, 17, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 284, 386

V

Variação Linguística 163, 165

