Isabela Braga Lee
Cássio Morosini
Ariel Godinho
Jadson Lima

organizadores

Estudos Linguísticos na Contemporaneidade

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG

Pedro & João editores

Estudos Linguísticos na contemporaneidade:

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG

E-book do XVI Seminário de Teses e Dissertações do PosLin

Obra financiada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com recursos do PROEX CAPES, auxílio 1596/2024.

Pedro & João editores

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Gestão 2024-2026)

Fabio Alves
Eduardo Tadeu Roque Amaral

Comissão Organizadora do XVI Seminário de Teses e Dissertações do PosLin

Ariel Godinho
Cássio Morosini
Isabela Braga Lee
Jadson Lima

Comitê Científico

Ana Paula Andrade Duarte (Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia)
Caroline Girardi Ferrari (Uniwersytet Jagielloński)
Danierveln Renata Marques Pereira (UFMG)
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti (UFF)
Dieysa Kanyela Fossile (UFSC)
Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB)
Diogo Pinheiro (UFRJ)
Joel Windle (University of South Australia)
Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU)
Leina Cláudia Viana Jucá (UFMG)
Leonardo Neves Correa (UFMG)
Leyla Ely (UFRJ)
Martha Carvalho Couto (UFRJ)
Michelle Soares Pinheiro (IFCE)
Natalia M. S. Giarola Castro (CEFET-MG)
Pablo Ribeiro (UFRGS)
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP)
Pedro Santana (UEL)
Raquel Meister Ko Freitag (UFS)
Vitor Cordeiro Costa (UFMG)

Organizadores:
ISABELA BRAGA LEE
CÁSSIO MOROSINI
ARIEL GODINHO
JADSON LIMA

Estudos Linguísticos na contemporaneidade:

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Lee, Isabela Braga; Morosini, Cássio; Godinho, Ariel; Lima, Jadson [Orgs].

Estudos Linguísticos na contemporaneidade: Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 266p. 16 x 23 cm.

E-book do evento.
ISBN: **978-65-265-3403-8** [Digital]

1. Linguística. 2. Inteligência Artificial. 3. Discurso. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD - 410

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

Prefácio……..…7

Apresentação……...…11

Isabela Braga Lee
Cássio Biz Morosini Filho

Ordem verbo-sujeito e teticidade no português e no espanhol entre os séculos XVII XVIII…….……....21

Leonora de Filippo Sampaio

Análise descritivo funcional das construções [V1$_{deixar}$ de V2$_{infinitivo}$] e [V1$_{parar}$ de V2$_{infinitivo}$]: para além da marcação aspectual……..…43

Ana Clara Teixeira Ferreira

Análise multimodal da experiência LGBTQUIAPN+ na internet a partir de sequências narrativas em inglês como língua franca……..…….65

Fernanda Roque Amendoeira

A polidez em solicitações por e-mails institucionais: estratégias linguísticas e gestão relacional……..……..101

Flávia Maria Batista Caldeira de Souza

Aprender e ensinar inglês no contexto periférico: reflexões autoetnográficas sobre atuação docente…….……135

Anna Clara Guerra

O Ato Político de Ensinar/Aprender Inglês: A Esperança nas Histórias de Futuros Professores…….....……...175

Clarissa Costa e Silva

A Comercialização do falante nativo: um estudo de caso em escolas de Belo Horizonte…….....……..…….197

Jadson Lima

Leitura e desenvolvimento de habilidades de leitura com realidade aumentada: uma proposta pedagógica baseada em experiência de integração da realidade aumentada ao ensino de leitura em contexto rural…….....……..229

Edmilson Francisco

Sobre os autores…….……..261

PREFÁCIO

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta, com orgulho e satisfação, este e-book, que reúne trabalhos selecionados do XVI Seminário de Teses e Dissertações (SETED), realizado de 24 a 27 de novembro de 2025. A publicação registra a produção científica de discentes e egressos do Programa e reafirma o compromisso com a formação acadêmica e com a circulação do conhecimento.

Inteiramente organizado pelo corpo discente, o SETED divulga, a cada ano, pesquisas de discentes e egressos, promove o diálogo entre mestrandos e doutorandos e docentes externos ao Programa e oferece minicursos voltados à capacitação dos estudantes. Em sua 16ª edição, consolidou-se como espaço de socialização de pesquisas em andamento e de interlocução entre discentes, egressos e docentes, fortalecendo as relações entre as diversas linhas de pesquisa do Programa.

O XVI SETED reuniu duas palestras, 11 minicursos e 44 comunicações orais, distribuídas em 15 sessões temáticas. As palestras colocaram a inteligência artificial no centro do debate. Na abertura, Livy Real, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do Jusbrasil, apresentou "Breve história da IA com linguistas". No encerramento, Brielen Madureira, da Universidade de Leipzig, na Alemanha, discutiu "Entre as palavras e os números: Avaliação e ética no uso de inteligência artificial em pesquisas linguísticas".

Os 11 minicursos contemplaram escrita acadêmica com corpora, LaTeX, programação em Python, inteligência artificial generativa, transcrição automática, localização de páginas web, linguística bantu e forense, sintaxe de dependências e psicanálise e linguagem. Essa oferta ampliou as oportunidades de formação dos

discentes e articulou conhecimentos teóricos a ferramentas e procedimentos de pesquisa.

Nas 15 sessões temáticas, as 44 comunicações orais abordaram, entre outras áreas de interesse do Programa, estudos da tradução, análise do discurso, ensino e aprendizagem de línguas, plurilinguismo e políticas linguísticas, linguagem e tecnologia, língua em uso e mudança e variação linguística. A programação evidenciou a diversidade dos estudos linguísticos e destacou as aplicações e implicações éticas das tecnologias digitais.

Esses números evidenciam o vigor do SETED. Dando continuidade às edições anteriores, o evento acolheu novos participantes, diversificou as áreas de interesse e reafirmou a relevância da produção de conhecimento no campo dos estudos linguísticos.

Organizado em diálogo com as três áreas de concentração do Programa, quais sejam, Linguística Teórica e Descritiva, Linguística do Texto e do Discurso e Linguística Aplicada, este e-book concretiza o compromisso de acolher tanto estudos sobre os mecanismos formais da língua quanto investigações sobre o discurso em práticas sociais e em experiências de ensino e aprendizagem.

Os oito capítulos selecionados evidenciam a diversidade temática e metodológica dos trabalhos apresentados no XVI SETED. Contemplam o ensino e a aprendizagem de inglês como ato político; as estratégias linguísticas e a gestão relacional em e-mails institucionais; a discussão crítica do conceito de falante nativo; a ordem verbo-sujeito e a teticidade no português e no espanhol entre os séculos XVII e XVIII; as construções perifrásticas "parar de" e "deixar de" no português angolano, brasileiro e lusitano; uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades de leitura com realidade aumentada; reflexões autoetnográficas sobre a atuação docente de língua estrangeira em contexto periférico; e a análise multimodal da experiência LGBTQUIAPN+ na internet, a partir de sequências narrativas em inglês como língua franca.

Como nas publicações anteriores, o volume reúne autores em diferentes estágios de formação, incluindo mestrandos, doutorandos e egressos do Programa. Essa interlocução fortalece a comunidade acadêmica e assegura a circulação dos conhecimentos produzidos para além dos muros da universidade.

A pluralidade de perspectivas também evidencia o diálogo da linguística contemporânea com áreas como a inteligência artificial e as tecnologias da informação, bem como sua atenção a fenômenos emergentes.

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais reconhece e enaltece o trabalho da Comissão Organizadora do XVI SETED. Parabeniza os responsáveis pelas duas palestras, os docentes dos 12 minicursos e os 45 autores das comunicações apresentadas, e agradece aos convidados pelas relevantes contribuições ao evento.

Ao reunir os oito trabalhos aqui apresentados, este e-book oferece subsídios para novas pesquisas e para a formação crítica de discentes e docentes. Convidamos os leitores a aprofundar esse diálogo e a dar continuidade à inovação nas pesquisas em estudos linguísticos.

Belo Horizonte, outubro de 2026

Fabio Alves
Coordenador

APRESENTAÇÃO

Isabela Braga Lee[1]
Cássio Biz Morosini Filho[2]

O Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é um evento recorrente do PosLin, em que os discentes de pós-graduação e pós-doutorado vinculados a ele têm seus trabalhos debatidos por docentes externos convidados, oriundos de outras instituições de ensino superior. Em 2025, de 24 a 27 de novembro, a XVI edição do seminário foi realizada na modalidade on-line, reunindo convidados de instituições de todo o Brasil[3].

Nessa ocasião, o tema do seminário foi "Inteligência artificial (IA) na pesquisa linguística", contando com palestras de abertura de pesquisadoras sobre o tema nos estudos linguísticos. A palestra de abertura, proferida pela Dra. Livy Real (UFAM), teve como título "Breve história da IA com linguistas" e traçou um panorama da Linguística Computacional e dos desafios decorrentes da IA atual. A Dra. Livy Real enfatizou o papel mutável dos linguistas ao longo de todas as fases de desenvolvimento de IAs e a relevância da pesquisa científica para lidar com questões éticas relacionadas

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador: Prof. Dr. Fabio Alves. E-mail da autora: iblee@ufmg.br.

[2] Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador: Prof. Dr. Eduardo Tadeu Roque Amaral. E-mail do autor: cassio.bmorosini@gmail.com.

[3] No site do evento, é possível ter acesso à programação completa, bem como às gravações das transmissões das sessões temáticas e das palestras de abertura e de encerramento (ver https://www.letras.ufmg.br/xviseted/).

ao impacto ecológico das tecnologias, à sua democratização e à sua regulamentação. A palestra de encerramento, por sua vez, foi proferida pela Dra. Brielen Madureira (Universitat Leipzig), com o título de "Entre palavras e números: avaliação e ética no uso de IA em pesquisas linguísticas". Na palestra, a Dra. Brielen Madureira lista uma série de aspectos éticos a se considerar ao utilizar IAs em pesquisas linguísticas, indicando direcionamentos para seu uso responsável. Além disso, foi enfatizado o papel da avaliação para expandir o entendimento e desenvolvimento dessas tecnologias, bem como para abordar dilemas éticos. Ambas as palestras suscitaram ricas discussões com a comunidade acadêmica do PosLin, que articulou, nas sessões de comentários às palestras, questões relacionadas ao uso de IA e às metodologias de pesquisa linguística, à escrita acadêmica, à tradução e à revisão, e ao ensino de línguas e de linguística.

Para além das palestras de abertura e encerramento, o SETED tem como cerne as sessões temáticas, nas quais os discentes apresentam e debatem suas pesquisas. Organizadas de acordo com as linhas de pesquisa do PosLin (vigentes de 2009-2026), foram realizadas 15 sessões temáticas, contando geralmente com três ou quatro discentes apresentadores cada. Ao todo, 44 discentes apresentaram suas pesquisas de mestrado e doutorado em andamento ou concluídas. Da área de concentração 1 (Linguística Teórica e Descritiva), as seis sessões tiveram como tema: Estudos Formais da Língua (duas sessões), Mudança e Variação Linguística (duas sessões), Processamento e Emergência em Construções Linguísticas (uma sessão) e Estudos da Língua em Uso (uma sessão). Da área de concentração 2 (Linguística do Texto e do Discurso), as duas sessões tiveram como tema a Análise do Discurso. Por fim, da área de concentração 3 (Linguística Aplicada), as sete sessões tiveram como tema: Estudos da Tradução (uma sessão), Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (três sessões), Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue (uma sessão), Linguagem e Tecnologia (uma sessão) e Ensino de Português (uma sessão). As sessões organizavam-se em 15 minutos

de apresentação e 10 minutos de debate com um professor convidado. As apresentações contemplaram os mais variados temas pesquisados no escopo do PosLin, sob orientação do nosso corpo docente. Durante o debate, os professores convidados buscavam o esclarecimento de dúvidas, questionavam escolhas metodológicas e apontavam direcionamentos, tecendo críticas construtivas.

Além disso, o SETED também oferece aos seus membros discentes e docentes a possibilidade de ministrar minicursos e oficinas temáticas, a fim de compartilhar novos referenciais teóricos com a comunidade, habilitar a comunidade em práticas metodológicas e de escrita acadêmica em linguística e de exercer a prática docente. Na sua XVI edição, o SETED contou com minicursos presenciais, realizados na Faculdade de Letras da UFMG, e virtuais, conduzidos em plataforma de videochamada. Os temas dos 11 minicursos realizados foram: Introdução à escrita em LaTeX para linguistas; Ensino de português como língua de acolhimento: Princípios para uma prática docente mais acolhedora; Micro Game Jam: Criação de Jogos com IA Generativa; aTrain e EXMARaLDA: Transcrição automática com inteligência artificial e ajustes finos; Uso dos corpora COCA, Corpus do Português e Corpus del Español como ferramenta de auxílio à escrita acadêmica; Introdução à Programação em Python: Aplicações Básicas na Linguística; Introdução à linguística bantu; Conceitos básicos da linguística forense: linguagem como evidência; Localização: como traduzir uma página web; Sintaxe de Dependências para tarefas de Processamento de Linguagem Natural; e Psicanálise e linguagem: da formação de um sujeito e de um discurso. Percebe-se, nas propostas, preocupações abrangentes, contemplando as três áreas de concentração do PosLin.

Por fim, destaca-se a relevância do SETED como ferramenta de integração da comunidade acadêmica. Tanto as sessões on-line quanto os minicursos presenciais contaram com mediadores e monitores dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras. Devido à possibilidade de participação virtual, a

comunidade externa à Faculdade de Letras da UFMG também pôde participar como ouvinte das atividades on-line.

Observou-se, nas apresentações e nos minicursos, uma preocupação recorrente com o surgimento dos mais diversos recursos tecnológicos e suas implicações para a pesquisa linguística e o ensino de línguas. Ao mesmo tempo, contamos também com contribuições preocupadas com a consolidação de abordagens metodológicas e de teorias linguísticas.

Os discentes apresentadores que contavam com resultados parciais ou completos foram convidados a submeter capítulos a este e-book, a fim de, tomando o debate com os professores convidados como ponto de partida, consolidar em um capítulo os seus achados. Os capítulos submetidos passaram por um processo de avaliação duplo-cego em que, novamente, professores de instituições de ensino superior foram convidados a emitir um parecer de apreciação. Após a aprovação dos trabalhos, os capítulos selecionados foram organizados neste e-book.

Ressalta-se a relevância dos debates intra e interinstitucionais, que constituem o processo de desenvolvimento da ciência. Após dezesseis anos de realização do SETED, ao publicar os resultados de sua XVI edição, observamos que a colaboração persiste como um fator decisivo na qualidade das pesquisas oriundas do PosLin.

Como o título deste volume, "Estudos Linguísticos na contemporaneidade", nos indica, os estudos aqui apresentados abordam questões igualmente atuais e relevantes, mas com enfoques diversos. Seus objetos de estudos variam desde usos da língua de perspectivas diacrônicas e sincrônicas, incluindo a língua usada em contextos "arcaicos" e mais "recentes" (como comunicação por e-mail), a questões ideológicas e sociais pertinentes ao uso e ao ensino de línguas, incluindo a incorporação das IAs.

Da linha de pesquisa de Variação e Mudança Linguística, dois capítulos foram propostos. O primeiro, "Ordem verbo-sujeito e teticidade no português e no espanhol entre os séculos XVII e XVIII", de autoria de Leonora de Filippo Sampaio, investiga, a

partir da teoria de Princípios e Parâmetros, sentenças téticas presentes em cartas pessoais escritas por portugueses e espanhóis. Seus resultados preliminares indicam que a inversão verbo-sujeito parecia não ser necessária nos séculos XVII e XVIII, diferentemente dos usos contemporâneos das línguas.

O segundo capítulo da linha de Variação e Mudança Linguística é "Análise descritivo-funcional das construções [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] E [V1PARAR DE V2INFINITIVO]: para além da marcação aspectual", de Ana Clara Teixeira Ferreira. No capítulo, as ocorrências perifrásticas do português de Angola, Brasil e Portugal são discutidas a partir da Gramática de Construções e da Gramática de Construções Radical e de estudos sobre pressuposição, verbos de mudança de estado e variação e mudança linguística. A análise das ocorrências extraídas do Corpus do Português indica que as construções evocam mudança de estado e pressuposição, mas não marcam aspecto verbal.

Da linha de pesquisa de Estudos da Língua em Uso, o capítulo "Análise multimodal da experiência LGBTQUIAPN+ na internet a partir de sequências narrativas em inglês como língua franca", de Fernanda Roque Amendoeira, investiga narrativas sobre a experiência de "sair do armário" em interações realizadas em língua inglesa por participantes de diferentes origens linguísticas, em plataformas de videochamada. Ao empregar a Teoria da Metáfora Conceitual, a experiência de "*coming-out*" é manifestada verbalmente e gestualmente pelos participantes, indicando que as experiências são compartilhadas por eles em uma comunidade *queer* global.

Da linha de pesquisa de Estudos do Texto e da Textualização, o capítulo "A polidez em solicitações por e-mails institucionais: estratégias linguísticas e gestão relacional", de Flávia Maria Batista Caldeira de Souza, ancora-se na Teoria dos Atos de Fala, na Teoria da Polidez de Brown e Levinson e na Teoria do Gerenciamento de Relações de Spencer-Oatey para investigar os atos de fala do tipo solicitação em e-mails institucionais em inglês produzidos pela Diretoria de Relações Internacionais da UFMG. Seus resultados

indicam que a polidez se manifesta por meio de estratégias indiretas convencionais e no uso recorrente de movimentos de apoio.

Da linha de pesquisa de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, três capítulos foram propostos. O capítulo "Aprender e ensinar inglês no contexto periférico: reflexões autoetnográficas sobre atuação docente", de Anna Clara Guerra Barros, relata a experiência docente como professora iniciante de língua inglesa em escola pública de educação básica. A análise de notas autoetnográficas redigidas ao longo de dois anos explicita questões pertinentes à atuação docente, como o adoecimento mental docente, a educação linguístico-ambiental crítica, a escola como agência multifuncional e a falácia da "educação para todos".

O segundo capítulo da linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, "O ato político de ensinar/aprender inglês: a esperança nas histórias de futuros professores", de Clarissa Costa e Silva, discute experiências de aprendizagem de professores de inglês em formação a partir de uma perspectiva crítica à aprendizagem de inglês. A pesquisa de narrativas produzidas durante uma disciplina de Língua Inglesa por discentes de graduação de uma universidade pública estadual na Bahia evidencia como o processo de ensino/aprendizagem transforma a língua e os indivíduos.

O terceiro capítulo da linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, "A comercialização do falante nativo: um estudo de caso em escolas de Belo Horizonte", de Jadson Lima, investiga o imaginário em torno do falante nativo em escolas e cursos livres de língua inglesa. A análise de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores de inglês da capital mineira, embasada em estudos sobre o falante nativo e sua relação com a indústria de ensino de línguas, indica que o falante nativo segue ocupando um lugar fundamental na mercantilização da língua inglesa.

Por fim, da linha de pesquisa de Linguagem e Tecnologia, apresenta-se o capítulo "Leitura e desenvolvimento de habilidades

de leitura com realidade aumentada: uma proposta pedagógica baseada em experiência de integração da realidade aumentada ao ensino de leitura em contexto rural", de Edmilson Francisco, que investiga o uso de Realidade Aumentada (RA), em textos de divulgação científica, com alunos de Ensino Fundamental em uma escola de Minas Gerais. Entendendo a leitura como processo interativo e sistema complexo, utiliza-se a Análise de Conteúdo e a análise multimodal para investigar dados coletados por respostas escritas, diário de campo, registros audiovisuais e questionário de percepção. Os resultados parciais indicam que há associações positivas entre o uso de RA e a ampliação da capacidade de leitura.

Ao ter se deparado com esta coletânea, o leitor certamente notou uma grande variedade de temas, objetos de estudo e percursos teórico-metodológicos nos capítulos apresentados. Encaramos essa caraterística do e-book como uma grande qualidade, que ressalta, entre outras questões, a posição do PosLin enquanto programa plural, de excelência nos âmbitos brasileiro e internacional. Ao mesmo tempo, perceberá o leitor um crescente foco das pesquisas brasileiras em linguística no tópico central do XVI SETED: os constantes avanços tecnológicos que encontramos no dia a dia e sua crescente influência nos estudos linguísticos contemporâneos.

Empreender esse tipo de estudo não é uma tarefa sem desafios. Inicialmente, o próprio advento da internet mudou consideravelmente a maneira como a língua se articula. Novos gêneros textuais surgiram e novas plataformas foram criadas ano após ano. Vimos, em pouco tempo, um novo meio de comunicação influenciar a linguagem em diferentes aspectos, da escrita à oralidade. Mais recentemente, a popularização de ferramentas de IA fez com que precisássemos rever noções antes mais bem estabelecidas. O que é, afinal, um texto? Pode-se considerar texto ou discurso aquilo produzido por uma IA? Como enfrentamos um mundo novo, permeado por produções feitas inteiramente por máquinas?

Ressaltamos, enfim, que a maneira correta de enfrentar e compreender essas (e muitas outras) questões demanda passar pelo rigor teórico-metodológico natural de uma produção acadêmica de qualidade. Os oito capítulos aqui publicados mostram que as possibilidades de pesquisa no campo dos Estudos Linguísticos estão longe de ser esgotadas, indicando que as pesquisas linguísticas contemporâneas beneficiam-se de investigar o passado, o presente e o futuro. Esperamos que a leitura dos capítulos seja enriquecedora, assim como o SETED é para a comunidade acadêmica do PosLin.

Gostaríamos de agradecer a oportunidade para mais uma vez realizar o SETED, bem como elaborar este e-book, por meio do financiamento do PosLin-UFMG, com recursos do PROEX CAPES, auxílio 1596/2024.

Referências

MADUREIRA, Brielen. Entre as palavras e os números: Avaliação e ética no uso de IA em pesquisas linguísticas. *SETED PosLin UFMG*, Youtube, 27 nov. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Tm3wk8Ij_I. Acesso em: 17 ago. 2026.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS. *Faculdade de Letras UFMG*, Belo Horizonte, 2026. Disponível em: https://poslin.letras.ufmg.br/. Acesso em: 17 ago. 2026.

REAL, Livy. Breve História da IA with linguists. *SETED PosLin UFMG*, Youtube, 24 nov. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9oGs_nZzBuQ. Acesso em: 17 ago. 2026.

XVI SETED. *Faculdade de Letras UFMG*, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/xviseted/. Acesso em: 17 ago. 2026.

ORDEM VERBO-SUJEITO E TETICIDADE NO PORTUGUÊS E NO ESPANHOL ENTRE OS SÉCULOS XVII E XVIII

Leonora de Filippo Sampaio[1]

Sessão Temática: Estudos Formais da Língua

Resumo

Esta pesquisa assume uma abordagem gerativa para analisar a relação entre o fenômeno da teticidade e a inversão sujeito-verbo no português e no espanhol entre os séculos XVII e XVIII. Para isso, pauta-se pela Perspectiva de Princípios e Parâmetros, a fim de compreender as noções de variação e de mudança nas línguas naturais. Ainda reconhece que as variedades atuais do português e do espanhol europeus recorrem à ordem V1 para expressar teticidade, mas entende também que as variedades ibero-românicas de interesse já foram caracterizadas como de tipo V2. Assim, questiona-se como um fenômeno atualmente atrelado à ordem V1 era veiculado em um período em que essas gramáticas estavam deixando de permitir movimento de V-para-C, ou seja, deixavam de ser V2. Dessa forma, recorre-se a cartas pessoais escritas por missivistas portugueses e espanhóis na Península Ibérica para se encontrar as sentenças téticas do período e, assim, descrever e analisar seu comportamento. Os resultados preliminares indicam que, diferentemente de suas variedades atuais, o português e o espanhol peninsulares do século XVII e XVIII não recorriam à ordem V1 e, de maneira mais surpreendente, não pareciam exigir a inversão sujeito-verbo para expressão de construções téticas.

Palavras-chave: teticidade; inversão sujeito-verbo. línguas ibero-românicas. sintaxe diacrônica. estrutura informacional.

Abstract

[1] Mestranda em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador: Prof. Dr. Aroldo Leal de Andrade. E-mail da autora: ldfsampaio@gmail.com.

This research adopts a generative approach to analyze the relationship between the phenomenon of theticity and subject-verb inversion in Portuguese and Spanish between the 17th and 18th centuries. To this end, it is oriented by the Principles and Parameters perspective to understand the notions of variation and change in natural languages. Furthermore, it acknowledges that the current varieties of European Portuguese and Spanish use V1 word order to express theticity, but also understands that these Ibero-Romance varieties were previously characterized as V2. Thus, the present study questions how a phenomenon currently linked to V1 word order was conveyed in a period when these grammars were ceasing to allow V-to-C movement, that is, ceasing to be V2. Therefore, it uses personal letters written by Portuguese and Spanish inhabitants of the Iberian Peninsula to find thetic sentences from the time period and thus describe and analyze their behavior. Preliminary results indicate that, unlike their current varieties, Peninsular Portuguese and Spanish of the 17th and 18th centuries did not use V1 word order and, more surprisingly, did not seem to require subject-verb inversion for the expression of thetic constructions.
Keywords: theticity subject-verb inversion Ibero-Romance languages diachronic syntax informational structure.

Introdução

Esta pesquisa assume uma abordagem gerativa para analisar a relação entre o fenômeno da teticidade e a inversão sujeito-verbo no português e no espanhol entre os séculos XVII e XVIII. O enquadre temporal se justifica, em primeiro lugar, por haver no período de interesse um alto grau de contato linguístico entre o português e o castelhano, nitidamente assimétrico (cf. Buescu, 2004; Paixão de Souza, 2004); e, em segundo lugar, por esse período representar um momento de inflexões na gramática do espanhol (cf. Eberenz, 2009; Pinto; Antonelli, 2014) e da ascensão de uma nova gramática para o português (cf. Galves; Britto; Paixão de Sousa, 2005; Galves; Namiuti; Paixão de Sousa, 2006; Pinto; Antonelli, 2014).

Há, ainda, um interesse particular em estudar o fenômeno de inversão sujeito-verbo no período selecionado, porque se entende

que, na época, o português (cf. Galves; Britto; Paixão de Sousa, 2005; Antonelli, 2011; Pinto; Antonelli, 2014; Galves; Gibrail, 2018) e o espanhol (cf. Pinto; Antonelli, 2014; Wolfe, 2015) eram gramáticas do tipo V2. Sob essa perspectiva, interessa-nos saber como um fenômeno estreitamente associado à ordem V1 nas variedades sincrônicas dessas gramáticas se manifestava em fases anteriores do português e do espanhol peninsulares.

No atual cenário, Sasse (1996) classifica o português e o espanhol como línguas que recorrem à ordem VS (em outras palavras, V1) em contextos téticos, mas afirma que estágios anteriores de línguas românicas exigiam a presença de um elemento pré-verbal nessas sentenças, o que geraria a ordem XVS (isto é, V2). De sua parte, a ordem VS já foi amplamente estudada no português europeu moderno (cf. Ambar, 1992) e sua interface com o discurso também já recebeu atenção no português (cf. Martins; Costa, 2016) e no espanhol (cf. Zagona, 2002), entretanto, dados sobre a diacronia da ordem de palavras são bem mais exíguos devido à dificuldade em sua coleta.

Diante disso, o que se nota é que ainda não foi encontrado estudo com detalhamento sobre a relação entre VS e teticidade na história do português e do espanhol. Paixão de Souza (2004) fala um pouco sobre questões discursivas, mas esse não é seu foco; Antonelli (2011) se interessa pela questão da ordem V2, mas não por inversão; e Gravina (2014), embora analise a ordem VS na diacronia do português brasileiro, relaciona-a com o fenômeno do sujeito nulo.

Frente a esse quadro, a presente pesquisa tem como principal objetivo investigar a variação e a mudança nas ordens V1 e V2 entre os séculos XVII e XVIII para as variedades europeias do português e do espanhol na expressão de teticidade. Pretende, ainda, descrever o nível de correlação entre inversão e teticidade observado nos dados; comparar o comportamento do português e do espanhol quanto à ordem de palavras nos séculos XVII e XVIII; e, indiretamente, observar eventuais diferenças com relação às variedades atuais dessas línguas.

A hipótese que até então se delineia é a de que as gramáticas em foco, ou seja, o português e o espanhol peninsulares dos séculos XVII e XVIII, podem se diferenciar de suas variedades atuais no tocante à veiculação da teticidade por meio de uma ordem V1, uma vez que estavam passando por um processo de mudança e deixando de se caracterizar como gramáticas do tipo V2. É possível que, por isso, a inversão sujeito-verbo precise, de outra forma, ser acompanhada da anteposição de um outro constituinte ao verbo, caracterizando, assim, uma ordem V2.

Diante do exposto, o presente capítulo se organiza nas seguintes seções: a seção 2, que consiste na fundamentação teórica, subdivide-se em uma proposta de estudo formal para sintaxe diacrônica, pautada na noção de variação paramétrica e, ainda, em uma tentativa de delimitação para o conceito de teticidade. A seção 3, por sua vez, consiste na metodologia empregada na pesquisa. A seção 4 fornece os resultados parciais até então encontrados, seguida pela seção 5, em que se encontra nossa discussão. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais do estudo.

Fundamentação teórica

Sintaxe diacrônica

Consoante Chomsky (1986), esta pesquisa compreende o conceito de língua como uma noção estrutural encontrada nos limites da mente humana e originada a partir de um dispositivo de aquisição da linguagem, a Faculdade da Linguagem. Sob essa ótica, entende contextos de variação e de mudança linguística a partir da noção de variação paramétrica, a qual estabelece que as línguas humanas compartilham princípios invariantes, oriundos da Gramática Universal, e que possuem, junto a esses, uma quantidade limitada de opções que são fixadas durante o processo de aquisição de língua, conforme Roberts (2021).

Para a teoria de Princípios e Parâmetros, "a habilidade para adquirir uma dada língua pode ser interpretada como a habilidade

para estabelecer os parâmetros para determinar valores" (Roberts, 2021, p. 25, tradução nossa) e, da mesma forma, a possibilidade que as línguas têm de variar se relaciona à mudança de parâmetros que ocorre ao longo do tempo. Assim, quando uma língua muda, entende-se que em sua gramática está havendo uma alteração paramétrica, a qual se dá de forma binária e não-randômica (Roberts, 2021).

Embora essas noções estejam claras, é preciso reconhecer que trabalhar com linguística diacrônica sob uma perspectiva gerativa pode apresentar desafios metodológicos, como sinalizam Galves, Namiuti e Paixão de Sousa (2006). Em estudos sincrônicos, a língua-I dos falantes é mais facilmente acessada através de pesquisas que investigam sua intuição; em uma análise histórica, por sua vez, essa intuição não pode ser diretamente acessada. Nos estudos de diacronia, é por "pistas reveladas pela documentação [...] que a pesquisa poderá chegar a compreender a que marcação paramétrica corresponde um determinado conjunto de dados" (Galves; Namiuti; Paixão de Sousa, 2006, p. 3). Dessa forma, tais desafios são mitigados.

Para além disso, ao assumir uma perspectiva formal para analisar a ordem dos constituintes frásicos, torna-se impreterível tratar da natureza da posição verbal das línguas ibero-românicas. Mais especificamente, tratar do fato de estágios anteriores dessas línguas refletirem uma estrutura de gramática V2, isto é, que apresentassem alçamento do verbo finito para um núcleo do domínio CP (sintagma complementador) e que movessem um constituinte pragmaticamente saliente para uma posição de especificador no domínio CP (Wolfe, 2015).

Assim, a presente pesquisa segue a direção de diversos estudos (cf. Galves; Britto; Paixão de Sousa, 2005; Antonelli, 2011; Pinto; Antonelli, 2014; Galves; Gibrail, 2018) ao assumir que, no período em foco, estava havendo uma mudança paramétrica na gramática do português e do espanhol. Anteriormente caracterizadas por licenciar o movimento de V para C, porém sem exigência de movimento sintagmático para a primeira posição, o

português e o espanhol se configuravam como gramáticas de tipo V2 flexíveis. Nessa perspectiva, o período de mudança, ou seja, quando as gramáticas deixaram de ser do tipo V2, ocorreu mais cedo para o espanhol, no século XVI, e mais tardiamente para o português, no século XVIII (Pinto; Antonelli, 2014).

Teticidade

É difícil apresentar um conceito preciso, ainda mais unânime, para as construções téticas; não obstante, podemos delinear um quadro geral a seu respeito. Os estudos desse tema têm sua origem na filosofia realista, com a avaliação de juízos impessoais; passando por Franz Brentano e Anton Marty, com a distinção entre juízos simples (*Einfache Urteil*) e duplos (*Doppelurteil*) (cf. Abraham, 2020; Kuroda, 1972); e tendo entrada na linguística a partir de Kuroda (1972), quando o autor apresenta os morfemas *wa* e *ga* do japonês como marcas de distinção formal entre sentenças téticas (1) e categóricas (2).

(1) Inu ***ga*** *hasiru*
"Cachorros correm"
(Kuroda, 1972, p. 160)
(2) Inu ***wa*** *hasiru*
"Cachorros correm"
(Kuroda, 1972, p. 160)

Para Kuroda (1972), a diferença entre um juízo tético e um juízo categórico se dá, a nível gramatical, pela escolha de um marcador morfológico diferente. Em uma língua que marque a estrutura informacional através da morfologia, como o japonês, não parece haver maiores complicações; todavia, em contextos tipológicos mais amplos, somente essa definição não é satisfatória.

Nessa perspectiva, Sasse (1996) apresenta valiosas contribuições tipológicas para o estudo dessas construções. Em lugar de se configurar como uma categoria única, o autor nota que

teticidade pode ser veiculada de diferentes maneiras. Ainda que o próprio Sasse (1994) apresente quatro principais tipos de marcação gramatical para o fenômeno (acentuação prosódica no sujeito, ordem VS, clivagem e incorporação do sujeito), o autor reconhece as téticas como um "conglomerado de condições pressuposicionais/assertivas semelhantes" (p. 51, tradução nossa). Uma noção como essa é extremamente cara a qualquer pesquisa que se interesse pelo tema, porque mostra a complexidade das construções téticas e evita que um pesquisador interessado se encontre preso a uma definição muito restrita, que não contemple a amplitude do fenômeno em análise.

Uma vez que essas considerações sejam feitas, porém, ainda se faz necessário estabelecer uma definição mais exata para essas construções a fim de alcançar um maior rigor metodológico. Para isso, seguimos a visão de Lambrecht (1994, p. 137), que caracteriza sentenças téticas como "sentenças sem tópico". Assim, em uma situação comunicativa como a ilustrada em (3), um exemplo de sentença tética seria a resposta do falante em B.

(1) A: – What's the matter?
'Qual o problema?'
B: – My neck hurts.
'Meu pescoço dói'
(Lambrecht, 1994, p. 137)

Em acordo com Lambrecht (1994), entendemos que sentenças téticas se relacionam a contextos em que o sintagma nominal ainda não está pragmaticamente ativo. Dada a pergunta que instancia um foco amplo em (3A), toda a informação na sentença em (3B) é nova, o que implica a introdução do referente "meu pescoço" no discurso. É esse critério que será utilizado para caracterizar uma sentença como tética.

Seguindo essa lógica, em (4), tem-se exemplos de sentenças em que o sintagma nominal pode estar inativo no discurso. Nesse sentido, elas podem ser expressas em contextos que instanciam

foco amplo, respondendo à pergunta "O que aconteceu?" – ou seja, podem ser classificadas como téticas.

(1) a. *Mein AUTO ist kaputt.*
'Meu carro quebrou.'
(Sasse, 1996, p. 12)
b. *La MAISON qui brûle.*
'É a casa que queima.'
(Sasse, 1996, p. 13)

Uma sentença como (4a) pode ser expressa em um contexto em que o sintagma "meu carro" ainda não foi pragmaticamente ativado no discurso; logo, a informação apresentada não é compartilhada pelos falantes. Sendo assim, toda a sentença recebe a leitura de foco amplo (em outras palavras, de tética), sendo gramaticalmente marcada de modo a diferenciá-la de uma sentença cujo foco recaia em somente parte dos seus constituintes e, por isso, receba uma leitura de foco restrito (ou seja, de categórica)[2].

Metodologia

Este trabalho adotou como *corpus* de pesquisa cartas pessoais escritas por missivistas portugueses e espanhóis na Península Ibérica entre os séculos XVII e XVIII, encontradas no corpus *P.S. Post Scriptum*, o qual é disponibilizado pela Universidade de Lisboa. A escolha do gênero "carta" se justifica por ser esse um gênero que se aproxima da tradição oral. Como comenta Aquino de Melo e Gomes (2018, p. 29-30), cartas pessoais "tendem à informalidade" e "apresenta[m] muitas marcas de oralidade". Com um gênero como esse, acredita-se que também se estará mais próximo da língua-I do período.

[2] No caso do alemão, a sentença tética recebe um acento prosódico no sujeito, em oposição a um acento duplo no sujeito e no verbo, comum a sentenças categóricas, como em: (i) *Mein AUTO ist KAPUTT.* 'Meu carro quebrou'(Sasse, 1996, p. 12)

Assim, a primeira etapa da pesquisa consistiu em uma revisão da literatura sobre inversão sujeito-verbo e teticidade. A etapa seguinte ainda está em execução, e consiste na construção da base de dados para a pesquisa.

Uma base de dados geral está sendo construída com auxílio do aplicativo *CorpusSearch* e, com ele, serão selecionadas todas as sentenças declarativas, principais ou completivas e sem restrição para a ordem, que forem encontradas nas cartas lidas. Com isso, busca-se obter um panorama geral das sentenças disponíveis no *corpus* da época. Concomitantemente, também estão sendo coletadas as sentenças téticas encontradas nessas cartas. Através de uma leitura atenta, essas estão sendo localizadas com base em Lambrecht (1994), selecionando-se aquelas sentenças cujo sujeito não foi pragmaticamente ativado no discurso e, ainda, submetendo-as ao teste do "O que aconteceu?". Nele, as sentenças são encaixadas como resposta à essa pergunta e aquelas que conseguem respondê-la satisfatoriamente são, assim, entendidas como téticas, como no exemplo em (5).

(1) A: — ¿Qué pasó?
B: — *Tu hermana doña Mari Ignacia está sangrada 2 veces de una calentura* que le ha sobrevenido.
(CLUL, 2014, PS5076, grifo nosso)

Uma vez filtradas, as sentenças téticas são classificadas. Dentre as variáveis que estão sendo analisadas, ressaltam-se a posição verbal (V1, V2, V3, etc.); a posição do sujeito (anteposto ou posposto ao verbo); a definitude do sujeito (cf. Silva, 1996); e a estrutura argumental do verbo (inergativo, inacusativo, transitivo direto, transitivo indireto ou bitransitivo).

Finalmente, a próxima etapa da pesquisa consiste em submeter os dados a uma análise estatística descritiva e inferencial, com apoio do aplicativo *R 4.4.1*. Nessa etapa, busca-se observar a relevância de variáveis e analisar os resultados obtidos para as

duas gramáticas, isoladamente e em comparação, com vistas a avaliar os objetivos da pesquisa.

Resultados Parciais

Até o momento, foram coletadas 376 sentenças téticas nas duas gramáticas estudadas. Na Tabela 1, vê-se um panorama dessas sentenças com relação à posição verbal. Nela, o que se observa é que sentenças téticas com ordenação V1 não somam um número expressivo em nenhuma das línguas ou séculos. Em verdade, a maior parte das sentenças encontradas apresentam ordem V2. No espanhol do século XVIII, elas representam quase 60% das sentenças téticas coletadas.

Tabela 1 – Posição do verbo

	PT 1600	**PT 1700**	**ES 1600**	**ES 1700**
V1	14,13%	8,51%	7,53%	10,31%
V2	51,09%	46,81%	51,61%	58,76%
V3	30,43%	31,91%	33,33%	24,74%
V>3	4,35%	12,77%	7,53%	6,19%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Em (6), encontram-se arroladas sentenças téticas com ordenação V2 para cada uma das gramáticas e dos séculos analisados. Assim, a sentença em (a) representa o português do século XVII; a sentença em (b), o português do século XVIII; a sentença em (c), o espanhol do século XVII; e a sentença em (d), o espanhol do século XVIII.

(1)a. [CARDS1106] *Em 6 de setembro de 1698, me* ***foi entregue*** *uma ordem*

dos Ilustríssimos Senhores Inquisidores da Inquisição de Coimbra
b. [CARDS3111] *Há poucos dias,* ***apareceu*** *um coração todo pingado de lacre e cera, muitos alfinetes, agulhas e vidros,*
c. [PS6022] *Tu prima Isabel de Algarín* ***son*** *muerta*
d. [PS6136] Y *persona muy conocida* ***llegó*** *el martes a esta villa al mercado*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

Na Tabela 2, apresentam-se essas sentenças com base na posição de seu sujeito. De modo geral, o que se percebe é uma distribuição bastante semelhante de sujeitos antepostos e pospostos ao verbo nas sentenças téticas encontradas, o que por si já é algo a ser considerado. Um olhar mais atento, ainda, chama atenção para o fato de sujeitos antepostos superarem sujeitos pospostos em todas as análises, tendo sua maior diferença no espanhol do século XVII.

Tabela 2 – Posição do sujeito

	PT 1600	**PT 1700**	**ES 1600**	**ES 1700**
Anteposto	42,39%	50,00%	55,91%	49,48%
Posposto	46,74%	46,81%	43,01%	46,39%
Não Consta	10,87%	3,19%	1,08%	4,12%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Nas sentenças em (7), encontram-se exemplos de construções téticas com sujeito anteposto ao verbo, isto é, sem inversão, para cada língua e século analisado, respectivamente.

(1)a. [CARDS4025] ***Minha mãe*** *festejou muito novas de VM*
b. [CARDS9123] ***Domingas da Trindade de Aldeia*** *disse* que uma sua

vizinha, Maria Barradas, mulher de Miguel Dias, tinha fama de feiticeira
c. [PS6093] *Señor mío,* ***mi pozo*** *está sin soga.*
d. [PS5101] ***su sobrino*** *ha venido dos veces a mi casa*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

Na Tabela 3, por sua vez, observa-se a divisão dessas sentenças no que diz respeito à definitude de seu sujeito, de acordo com a classificação elaborada por Silva (1996, p. 178). Nas sentenças coletadas, a maior parte dos sujeitos é totalmente definido em todos os séculos e para as duas gramáticas.

Tabela 3 – Definitude do sujeito

	PT 1600	PT 1700	ES 1600	ES 1700
Totalmente definido	54,35%	65,96%	67,74%	61,86%
Grupo definido, referencial de tamanho ilimitado	13,04%	9,57%	6,45%	9,28%
Grupo de tamanho limitado	7,61%	4,26%	8,60%	2,06%
Indefinido, não referencial	10,87%	11,70%	12,70%	18,33%
Sujeito Indeterminado	10,87%	3,19%	1,08%	4,12%
Definido, não referencial	2,17%	3,19%	6,45%	11,34%
Totalmente geral ou indefinido	1,09%	2,13%	1,08%	0,00%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Em (8), são apresentadas sentenças téticas com sujeitos totalmente definidos. Assim como nos exemplos arrolados anteriormente, cada sentença representa uma língua e um século específicos.

(1)a. [CARDS1009] *Nesta vila é casado e recebido em face de igreja* ***Sebastião Nunes****, de alcunha O Cardador,*
b. [CARDS2108] *Sábado, nove deste mês,* ***Domingos de Morais****, clérigo em minoribus, natural de Vinhais, veio a esta casa*
c. [PS5038] *porque* ***mi padre*** *está muy pobre*
d. [PS4091] ***El fraile de la Cuaresma*** *el viernes y el domingo es muy desvergonzado contra usted*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

Já com a Tabela 4, expõe-se a estrutura argumental dessas sentenças. No século XVII, há uma quantidade ligeiramente mais expressiva de verbos bitransitivos para as duas línguas; já no século XVIII, também para as duas línguas, verbos transitivos diretos somam quantidade maior. Ainda assim, parece haver um número significativo de téticas com verbos bitransitivos, transitivos diretos e inacusativos em todos os séculos.

Tabela 4 – Estrutura argumental

	PT 1600	**PT 1700**	**ES 1600**	**ES 1700**
Cópula	19,57%	15,96%	17,20%	13,40%
Bitransitivo	25,00%	21,28%	24,73%	14,43%
Transitivo Direto	18,48%	28,72%	20,43%	28,87%
Transitivo Indireto	6,52%	6,38%	4,30%	6,19%
Inergativo	7,61%	9,57%	12,90%	14,43%
Inacusativo	22,83%	18,09%	20,43%	22,68%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Em (9), são apresentados exemplos de sentenças téticas com verbos bitransitivos; em (10), transitivos diretos; e em (11), com verbos inacusativos.

(1)a. [CARDS1008] *E assim, mais me* ***disse*** *um Domingos Nunes, morador*
a Santa Ana, nesta cidade, que uma sua criada lhe dissera que [...]
b. [CARDS2199] *Me* ***escreve*** *minha mulher que lhe escreveram para ir a Nápoles*
c. [PS5038] *Hijito mío, la señora doña Juana de Valdelomar te* ***envía*** *muchos recados*
d. [PS4132] *El día de San José me* ***dieron*** *3 sangrías, 2 el día después y el día 27 de marzo todos los sacramentos.*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

(2)a. [CARDS2231] ***Disse*** *uma pessoa,* estando muito doente de escrúpulos e melancolias, que se livrasse daquilo
b. [CARDS2203] *A morte do grande Rei de Prússia bem sensação* ***tem*** *aqui* ***feito****.*
c. [PS5079] *que ya* ***supieron*** *las monjas de Bergara como te llamas Marco Aurelio Cicerón*
d. [PS6111] *Mi señora doña Tomasa* ***remite*** *un par de medias encabezadas*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

(3)a. [CARDS4012] *Neste termo na freguesia de São Brissos* ***mora*** *um Bartolomeu Baião, por alcunha O Rabo a Costas,*
b. [CARDS3114] *Hoje, 6ª-feira, em que esta vai,* ***amanheceu*** *uma freira com o rosto todo queimado, faces, testa, nariz, boca.*
c. [PS5079] *El casamiento de los de Mirandaola se* ***deshizo***
d. [PS8029] *Y en este tiempo* ***llegó*** *de Madrid don Andrés*
(CLUL, 2014, grifo nosso)

Discussão

No quadro obtido até o momento, observamos que as gramáticas do português e do espanhol nos séculos XVII e XVIII

não aparentavam adotar a ordem V1 como estratégia principal para veiculação de teticidade. Do contrário, no período analisado, foi encontrado um número substancial de sentenças téticas com ordem V2, o que parece ser justificado pelo fato de essas gramáticas estarem deixando de ser caracterizadas como V2. O que mais chama atenção, porém, é a quantidade expressiva de sentenças téticas que não apresenta inversão sujeito-verbo. Nota-se que mais da metade delas possui sujeito anteposto ao verbo, o que pode indicar que inversão não era a única estratégia de marcação empregada para veicular teticidade no período em questão.

Ainda com relação aos dados coletados, outras observações se fazem pertinentes. No que diz respeito à definitude do sujeito, observou-se que a maior parte dos sujeitos encontrados foram classificados como totalmente definidos – nomes próprios, em particular. Curiosamente, mesmo apresentando sujeito definido, alguns deles ainda vinham acompanhados de um artigo indefinido, como nos exemplos em (12), retirados do português do século XVII (a, b) e XVIII (c). Essa parece ser, afinal, uma estratégia para veicular sujeitos definidos ainda não ativos pragmaticamente no discurso, consolidando o que é sinalizado por Lambrecht (1994) a respeito de teticidade.

> a. [CARDS1008] ***Um*** *Bartolomeu Dias, mercador, morador nesta cidade, ao pé das Aldas, veio para esta cidade de Setúbal* haverá 16 anos, pouco mais ou menos.
> b. [CARDS2255] Lembro a VMs que *nesta terra está* ***uma*** *Francisca Dias,*
> *mulher de Pêro Franco, defunto,*
> c. [CARDS9123] *E um dia destes, depois de eu ler o edital, me deu* ***uma*** *senhora Dona Francisca, minha freguesa, e suas filhas, Dona Feliciana e Dona Eugénia,* [...]
> (CLUL, 2014, grifo nosso)

Com relação à estrutura argumental dos verbos, um último comentário ainda se faz relevante. Embora teticidade seja, atualmente, fortemente veiculada à monoargumentalidade (cf.

Sasse, 1996; Kato; Martins; Nunes, 2023) e à inacusatividade (cf. Irwin, 2020), os dados coletados parecem apontar que esse nem sempre foi o caso. A partir deles, percebe-se que as variedades do português e do espanhol dos séculos XVII e XVIII aparentam ser mais flexíveis com relação à estrutura argumental do verbo em sentenças téticas.

Considerações Finais

Os resultados preliminares mostram que as gramáticas do português e do espanhol europeus dos séculos XVII e XVIII parecem ser diferentes de suas variedades sincrônicas porque não dependem de uma ordem V1 e, tampouco, da inversão sujeito-verbo para expressar construções téticas. Embora seja uma das estratégias empregadas, essa não parece ser uma marcação categórica. Do contrário, as variedades estudadas aparentam optar mais fortemente por uma ordenação V2, seja com sujeito anteposto ou posposto ao verbo.

Como visto anteriormente, porém, pesquisas diacrônicas dependem de uma quantidade robusta de documentação para serem realizadas. Dessa forma, cabe a esta pesquisa continuar a expandir sua base de dados. Com uma maior quantidade de sentenças, os dados encontrados fornecerão resultados mais conclusivos e permitirão uma análise mais aprofundada, o que será feito com auxílio do aplicativo *R 4.4.1*. Desse modo, espera-se obter uma descrição mais exaustiva sobre o comportamento do português e do espanhol no período investigado no que diz respeito à relação entre ordem e expressão de teticidade.

Agradecimento

A autora gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

ABRAHAM, Werner. What this volume is about. *In*: ABRAHAM, Werner; LEISS, Elisabeth; FUJINAWA, Yasuhiro (ed.). *Thetics and Categoricals.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 1-12.

AMBAR, Maria Manuela. *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em Português*. Lisboa: Colibri, 1992. 350 p.

ANTONELLI, André Luis. Posição do verbo no português clássico: evidências de um sistema V2. *ALFA*: Revista de Linguística, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 501-522, 2011. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4738. Acesso em: 2 jun. 2026.

AQUINO DE MELO, Helder; GOMES, Valéria Severina. As tradições discursivas nos subgêneros das cartas pessoais pernambucanas. *Encontros de Vista*, Recife, v. 21, n. 1, p. 28–41, 2021. Disponível em: https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4738. Acesso em: 2 jun. 2026.

BUESCU, Ana Isabel. Aspectos do bilinguismo português-castelhano na época moderna. *Hispania*, Madrid, v. LXIV/1, n. 216, p. 13-38, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.3989/hispania.2004.v64.i216.195. Acesso em: 2 jun. 2026.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language*: Its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.

CLUL (ed.). *P.S. Post Scriptum*. Arquivo Digital de Escrita Quotidiana em Portugal e Espanha na Época Moderna. 2014. Disponível em: http://ps.clul.ul.pt. Acesso em: 2 jun. 2026.

EBERENZ, Rolf. La periodización de la historia morfosintáctica del español: propuestas y aportaciones recientes. *Cahiers D'études Hispaniques Médiévales*, n. 32, p. 181-201, 2009. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/cehm_1779-4684_2009_num_32_1_2072. Acesso em: 2 jun. 2026.

GALVES, Charlotte; BRITTO, Helena; PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. The change in clitic-placement from Classical to Modern European Portuguese: Results from the Tycho Brahe Corpus. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 4, n.1, p. 39-67, 2005. DOI: https://doi.org/10.5334/jpl.166.

GALVES, Charlotte; GIBRAIL, Alba. Subject inversion in transitive sentences from Classical to Modern European Portuguese: A corpus-based study. *In*: MARTINS, Ana Maria; CARDOSO, Adriana. (org.). *Word Order Change***.** 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 163-178.

GALVES, Charlotte; NAMIUTI, Christiane; PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa. *In*: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHAFER-PRIEßT, B. (org.). *Grammatische Strukturen des Europaischen Portugiesich*. Turbingen: Calepinus Verlag, 2006. p. 45-75.

GRAVINA, Aline Peixoto. *Sujeito nulo e ordem VS no Português Brasileiro***:** um estudo diacrônico-comparativo baseado em corpus. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

IRWIN, Patricia. Unaccusativity and theticity. *In*: ABRAHAM, Werner; LEISS, Elisabeth; FUJINAWA, Yasuhiro (ed.). *Thetics and Categoricals***.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 199-224.

KATO, Mary Azawa; MARTINS, Ana Maria; Nunes, Jairo. *Português Brasileiro e Português Europeu* - Sintaxe Comparada. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023. 384 p.

KURODA, Sige-Yuki. The Categorical and the Thetic Judgement: Evidence from Japanese Syntax. *Foundations of Language*, v. 9, n. 2, p. 153-185, nov. 1972. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/25000656. Acesso em: 22 jul. 2024.

LAMBRECHT, Knud. *Information structure and sentence form*. Nova York: Cambridge University Press, 1994. 404 p.

MARTINS, Ana Maria; COSTA, João. *Ordem dos constituintes frásicos:* sujeitos invertidos; objetos antepostos. *In*: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina (ed.). Manual de linguística portuguesa. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2016. p. 371-399.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. *Língua Barroca*: sintaxe e história do poruguês nos 1600. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PINTO, Carlos Felipe da Conceição; ANTONELLI, André Luis. O Efeito V2 na história do espanhol e português europeus. *Filologia e Linguística Portuguesa* (Online), v. 16, p. 163-197, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/article/view/88408. Acesso em: 2 jun. 2026.

ROBERTS, Ian. *Diachronic Syntax.* 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2021. 751 p.

SASSE, Hans-Jürgen. *Theticity.* Arbeitspapier n.f. 27. Köln: Allgemeine Sprachwissenschaft, Institut für Linguistik, Universität zu Köln, 1996. 59p. Disponível em: https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24539. Acesso em: 2 jun. 2026.

SILVA, Giselle Machline de Oliveira. Estertores da forma seu na língua oral. *In*: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta (org.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.171-182.

WOLFE, Sam. The nature of Old Spanish verb second reconsidered. *Lingua (*Online), v. 164A, p. 132-155, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.06.007. Acesso em: 2 jun. 2026.

ZAGONA, Karen. *The Syntax of Spanish***.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ANÁLISE DESCRITIVO FUNCIONAL DAS CONSTRUÇÕES [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] E [V1PARAR DE V2INFINITIVO]: PARA ALÉM DA MARCAÇÃO ASPECTUAL

Ana Clara Teixeira Ferreira[1]

Sessão Temática: Mudança e Variação Linguística

Resumo

Este trabalho analisa as construções perifrásticas do português [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] e [V1PARAR DE V2INFINITIVO], com o objetivo de descrever suas funções semântico-pragmáticas e discutir seu estatuto para além da tradicional interpretação como marcadoras de aspecto de fase final. Justifica-se a investigação pela necessidade de compreender o funcionamento dessas construções enquanto unidades gramaticais complexas, sobretudo no que diz respeito à marcação de cessação e à ativação de pressuposições, bem como de verificar seu comportamento nas variedades brasileira, lusitana e angolana do português. O estudo fundamenta-se na Gramática de Construções, especialmente nas propostas de Goldberg (1995, 2006) e na Gramática de Construções Radical de Croft (2001, 2022), aliadas a estudos sobre pressuposição (Lambrecht, 1994; Soares, 2012; Raso, 2023), verbos de mudança de estado e variação e mudança linguística (Labov, 2008; Hilpert, 2018). Metodologicamente, adota-se uma abordagem sincrônica, com dados extraídos do *Corpus* do Português, totalizando 600 ocorrências, distribuídas igualmente entre as três variedades analisadas. As construções foram examinadas quanto à frequência, às classes aspectuais de V2 (Vendler, 1967), à transitividade, à flexão verbal de V1 e à

[1] Doutora em Estudos Linguísticos (CAPES) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Sueli Maria Coelho. E-mail da autora: anaclara.teixera@gmail.com.

possibilidade de retomada do evento. Os resultados indicam que as construções não marcam aspecto verbal, mas evocam mudança de estado e instauram pressuposições. Observa-se uma tendência de combinação de *deixar* com verbos de estado e de *parar* com verbos de atividade, padrão recorrente nas três variedades. Além disso, a possibilidade de retomada do evento mostrou-se dependente do contexto discursivo, e não de uma distinção semântica rígida entre as construções, apontando para contextos de concorrência parcial no português contemporâneo.
Palavras-chave: construção perifrásticas; pressuposição; gramática de construções; variação e mudança.

Abstract

This paper analyzes the Portuguese periphrastic constructions [V1DEIXAR DE V2INFINITIVE] and [V1PARAR DE V2INFINITIVE], with the aim of describing their semantic-pragmatic functions and discussing their status beyond the traditional interpretation as markers of final phase aspect. The investigation is motivated by the need to understand how these constructions function as complex grammatical units, particularly with regard to the expression of cessation and the activation of presuppositions, as well as to examine their behavior in the Brazilian, European, and Angolan varieties of Portuguese. The study is grounded in Construction Grammar, especially in the proposals of Goldberg (1995, 2006) and Croft's Radical Construction Grammar (2001, 2022), in dialogue with studies on presupposition (Lambrecht, 1994; Soares, 2012; Raso, 2023), change-of-state verbs, and linguistic variation and change (Labov, 2008 [1972]; Hilpert, 2018). Methodologically, a synchronic approach is adopted, based on data extracted from the *Corpus do Português*, totaling 600 occurrences equally distributed across the three varieties analyzed. The constructions were examined in terms of frequency, the aspectual classes of V2 (Vendler, 1967), transitivity, verbal inflection of V1, the possibility of event resumption, and acceptability judgments. The results indicate that the constructions do not encode verbal aspect, but rather evoke a change of state and trigger presuppositions. A tendency is observed for *deixar* to combine with state verbs and for *parar* to combine with activity verbs, a pattern recurrent across the three varieties. Furthermore, the possibility of event resumption proved to be dependent on the discourse context rather than on a rigid semantic distinction

between the constructions, pointing to contexts of partial competition in contemporary Portuguese.

Keywords: periphrastic constructions; presupposition; Construction Grammar; variation and change.

Introdução

O presente trabalho tem como tema as construções verbais da língua portuguesa conhecidas como perífrases verbais, com foco específico nas construções [V1DEIXAR/PARAR DE V2INFINITIVO]. Investigam-se suas formas e funções, partindo da premissa de que tais construções apresentam funcionamento semântico mais complexo do que aquele tradicionalmente atribuído às perífrases aspectuais de fase, como as exemplificadas a seguir:

> (1)"Celina **anda perguntando** por você" (Travaglia, 2014, p. 208).
> (2)"**Costumando pagar** suas promessas, Cláudia não pensou que alguém pudesse faltar com a palavra" (Travaglia, 2014, p. 213).

No primeiro exemplo, temos o aspecto iterativo expresso pela perífrase V1ANDAR V2GERÚNDIO e, no segundo, o aspecto habitual manifestado na perífrase V1COSTUMAR V2INFINITIVO.

Partimos do ponto de vista, neste estudo, de que as construções em questão não marcam aspecto verbal de fase final, mas sim uma mudança de estado, a partir da qual se instaura uma pressuposição. Essa interpretação pode ser observada em exemplos como:

> (1)"E a mulher vai gastando dinheiro, torrando as últimas economias do marido, que **deixou de pagar** as prestações das quinquilharias que enchem sua casa" (Corpus do Português, século XX).
> (2)"Em 1928 o autor **parou de fazer** alterações na história e doou os direitos do livro a um hospital para crianças" (*Corpus* do Português, século XX).

No primeiro caso, para que o enunciado seja verdadeiro, é necessário admitir que o marido vinha pagando as prestações e que esse evento foi interrompido. De modo semelhante, o segundo exemplo pressupõe que o autor, enquanto detentor dos direitos da obra, tinha o hábito de realizar alterações no enredo, prática que foi abandonada.

As perífrases destacadas nesses contextos (exemplos 3 e 4) têm em comum a função de denotar a interrupção ou o abandono de um evento descrito por V2. Dessa forma, não se pode considerá-las marcadoras de uma noção aspectual de fase final, conforme definida por Travaglia (1981 [2014]), para quem o aspecto é uma categoria verbal de tempo não dêitica relacionada à duração e às fases da situação. Ao contrário, entende-se que essas construções indicam uma noção semântica de cessação, que é resultante da mudança de estado evocada pelo V1.

Corroborando essa análise, adota-se a perspectiva de Almeida (1980, p. 95), segundo a qual essas construções trazem implicitamente "a ideia de que cessou algo que se vinha habitualmente fazendo". No plano das informações implícitas, os verbos "deixar" e "parar" funcionam como verbos de mudança de estado e, como tais, instauram um pressuposto: para que algo deixe ou pare de acontecer, esse evento deve, necessariamente, estar em curso.

Partindo da premissa central de que as construções [V1DEIXAR/PARAR DE V2INFINITIVO] marcam pressuposição por meio da mudança de estado evocada pelos verbos que ocupam a posição de V1, e considerando a proximidade semântica entre elas, levanta-se a questão acerca de seu estatuto: trata-se de duas construções distintas ou de duas instâncias de uma mesma construção? Dessa indagação decorre outra questão fundamental: essas construções podem ser consideradas variantes linguísticas no português brasileiro, situação que foi observada, ou apresentam contextos de distribuição complementar?

A primeira hipótese levantada é a de que as construções não são variantes linguísticas propriamente ditas, embora

compartilhem características que permitem, em determinados contextos, certa concorrência, o que sugere que sejam instâncias de uma mesma construção. Além disso, investiga-se se há correspondência de significado entre essas construções nas diferentes variedades nacionais do português. Questiona-se, assim, se na variedade lusitana ou na variedade angolana o significado evocado se mantém ou se sofre alterações em função da variedade linguística[2]. A segunda hipótese, portanto, é a de que a funcionalidade dessas construções não se altera de acordo com a variedade linguística em questão.

Para a verificação das hipóteses propostas, o estudo adota uma abordagem sincrônica, com dados circunscritos ao século XXI, proveniente das variedades brasileira, lusitana e angolana do português. O objetivo geral da pesquisa é contribuir para o estudo da língua portuguesa no que diz respeito à descrição das construções [V1DEIXAR/PARAR DE V2INFINITIVO], delineando suas funções – entre elas, a marcação de pressuposição – e verificando se se trata de duas construções distintas ou de instâncias de uma mesma construção. Como objetivos específicos, busca-se:

(a) avaliar se, nas variedades linguísticas propostas, essas construções veiculam o mesmo significado e se podem ser consideradas variantes linguísticas;
(b) analisar se tais construções estão em processo de variação ou se se encontram em distribuição complementar; e
(c) comparar sincronicamente as ocorrências nas três variedades do português selecionadas, a fim de averiguar a manutenção ou não do significado veiculado pelas construções.

[2] Escolhemos estas variedades do português: brasileira, lusitana e angolana, porque são as que se encontram disponíveis em nosso banco de dados de consulta, o *Corpus* do Português.

Fundamentação teórica

A presente investigação ancora-se em um referencial teórico plural, articulando pressupostos da Gramática de Construções, estudos sobre pressuposição e verbos de mudança de estado, bem como abordagens anteriores acerca do aspecto verbal e das construções perifrásticas. Parte-se da concepção de que as construções linguísticas constituem unidades simbólicas formadas por um pareamento convencionalizado entre forma e significado, sendo essa noção central para a análise das construções [V1DEIXAR/PARAR DE V2INFINITIVO].

A Gramática de Construções (GC) constitui uma vertente teórica originada no arcabouço da Linguística Cognitiva, conforme os trabalhos de Lakoff (1990) e Langacker (1991). Esse modelo postula que a unidade básica de análise gramatical de uma língua é a construção, entendida como uma estrutura complexa que associa aspectos formais e semânticos, funcionando como a unidade simbólica fundamental da gramática. Assim, o significado não é atribuído exclusivamente a itens lexicais isolados, mas emerge da interação entre os componentes formais da construção como um todo.

No presente estudo, adotamos o quadro teórico da Gramática de Construções proposta por Goldberg (1995, 2006) e da Gramática de Construções Radical, desenvolvida por Croft (2001, 2007, 2022). Além disso, consideramos as redes que estabelecem as relações de herança entre as construções analisadas, no que diz respeito aos traços semânticos e discursivos, conforme estabelecido por Prezotto Jr. (2020), o que permite compreender semelhanças e diferenças funcionais entre elas dentro de uma rede construcional.

A teoria construcionista central adotada é a Gramática de Construções Radical de Croft, uma abordagem cognitivo-funcional-tipológica que concebe a linguagem como um fenômeno social. Nessa perspectiva, a gramática é moldada pela experiência linguística dos falantes, de modo que a forma é motivada pela função. Tal entendimento é particularmente produtivo para o

objeto deste estudo, uma vez que se assume que o falante dispõe cognitivamente da marcação da pressuposição por meio de perífrases que veiculam a noção de cessação[3] e escolhe utilizar essas estruturas disponíveis na língua para expressar tal noção semântica.

Essa abordagem mostra-se ainda compatível com a Teoria da Variação e Mudança Linguística (Labov, 2008 [1972]; Weinreich; Labov; Herzog, 2006), ao permitir a análise do funcionamento das construções em contextos de coexistência e possível concorrência. Nesse sentido, Hilpert (2018) e Wiedemer, Vieira e Cezario (2019) tratam da variação e da mudança sob uma perspectiva cognitiva e construcional, enfatizando que esses processos ocorrem no nível das construções gramaticais. A adoção dessa perspectiva é fundamental para compreender o comportamento das construções analisadas no sistema organizacional da língua portuguesa.

Outra contribuição construcionista relevante para este estudo advém de Goldberg (1995), que, ao definir o conceito de construção, formula o princípio da não sinonímia. Segundo esse princípio, se duas formas linguísticas apresentam estruturas distintas, elas necessariamente diferem em significado ou uso, seja no plano semântico, seja no pragmático. Apesar de Croft (2007) prever o Princípio do Contraste, que é equivalente ao princípio da não sinonímia de Goldberg (1995), consideramos pertinente ao refinamento do tratamento do nosso objeto de estudo o modo como a autora lida com a possibilidade de existência de formas diferentes para significados diferentes. Além disso, ao discutir a natureza do significado construcional, a autora afirma que as construções estão

[3] Travaglia (1981) define a noção de cessação como uma noção não aspectual, mas ligada ao aspecto: "Aparece quando se depreende da situação expressa pelo verbo uma noção de negação que se reporta ao presente. O cessamento é uma mistura de tempo e aspecto: na medida em que estabelece um contraste entre ontem (ou antes) e agora (momento da enunciação) é temporal; na medida em que indica que a situação é acabada é aspectual. O cessamento é, pois, uma combinação do aspecto que chamaremos de acabado e de uma noção temporal." (Travaglia, 2014, p. 57).

associadas a uma família de sentidos relacionados, e não a um único significado abstrato e fixo, o que, no arcabouço da GC, foi pioneiro.

No que se refere à pressuposição, adotamos definições baseadas nos estudos de Lambrecht (1994), compreendendo-a como uma proposição evocada léxico-gramaticalmente. A pressuposição corresponde a uma informação considerada conhecida ou assumida, ainda que não explicitamente declarada, sendo necessária para a interpretação do enunciado. Trata-se de um conteúdo subjacente que envolve inferências lógicas e conhecimentos partilhados de senso comum.

A análise desenvolvida neste trabalho insere-se ainda em uma perspectiva discursiva de pressuposição, que também se alia ao que Lambrecht (1994) propõe, mas com seus próprios desdobramentos. Essa perspectiva discursiva, conforme proposta por Soares (2012), Henry (1992) e Ducrot (1977), concebe a pressuposição não apenas como um fenômeno linguístico estrito, mas uma estratégia discursiva que orienta a construção do sentido. Desse modo, as pressuposições são veiculadas implicitamente e são ativadas por formas linguísticas específicas (Raso, 2023).

O foco recai, especificamente, sobre a pressuposição ativada lexicalmente por verbos de mudança de estado, como "parar" e "deixar". Esses verbos pressupõem uma mudança de estado – ou a negação de sua continuidade – implicando que o estado anterior era distinto daquele que se estabelece no momento da enunciação (Raso, 2023). Assim, enunciados como "João parou de fumar" pressupõem necessariamente que João fumava anteriormente.

Esse funcionamento pode ser observado, por exemplo, no enunciado:

> (1)"Para quem não sabe: os reis matavam os mensageiros que traziam más notícias. Acontece que os mensageiros não poderiam julgar previamente se a notícia era boa ou ruim. Com medo de morrer, os mensageiros **pararam de informar** o Rei" (*Corpus* do Português, século XX).

Nesse caso, a construção empacota a informação sob a forma de uma predicação de ação associada ao conteúdo semântico de cessação, sendo a construção como um todo responsável por marcar a pressuposição de que os mensageiros exerciam anteriormente a função de informantes do Rei e deixaram de fazê-lo. E só é possível o entendimento de que os informantes do Rei deixaram de informar as mensagens, porque o verbo "parar" é um verbo de mudança de estado, implicando que antes da ação propriamente dita, o estado era outro, conteúdo que é pressuposto.

Dessa forma, a articulação entre Gramática de Construções, pressuposição e verbos de mudança de estado permite compreender o funcionamento semântico-pragmático das construções analisadas, bem como investigar seu comportamento em contextos de variação e possível mudança nas diferentes variedades do português.

Metodologia

A metodologia envolve a coleta de dados a partir do *Corpus* do Português, analisando a frequência, a função e os contextos de variação das construções nas três variedades eleitas: brasileira, lusitana e angolana.

Para isso, as ocorrências foram coletadas da seguinte forma: ao clicar na lista de frequência gerada a partir dos códigos usados para a busca na plataforma, temos acesso a todas as ocorrências que estão disponíveis no *corpus* segundo a chave de busca indicada. Então, coletamos a primeira ocorrência de cada uma das 100 primeiras construções que apareceram de cada modalidade eleita e de cada construção (com V1PARAR e com V1DEIXAR), totalizando 600 construções. Essa coletânea das primeiras ocorrências das 100 mais frequentes de cada construção constitui, portanto, a amostra linguística que analisamos. Primeiro, selecionamos a lista de frequência de cada construção, em que identificamos a forma verbal de auxiliar (V1DEIXAR/PARAR) acompanhada do seu respectivo

V2INFINITIVO, das 100 ocorrências mais frequentes de cada construção e quantas vezes cada uma ocorre no *corpus* completo, para depois construir de fato a nossa lista de ocorrências, que corresponde a um recorte do *corpus* original, isto é, um sub*corpus*, com seus respectivos contextos ampliados. Considerando-se a necessidade de equiparar o número de ocorrências no *corpus*, estipulou-se um quantitativo de 200 construções (sendo 100 de cada um dos auxiliares) para cada variedade do português, o que compreendeu um total de 600 construções.

Após o tratamento dos dados, exploramos as partes da construção, tentando entender se os verbos que ocupam a posição de V2INFINITIVO são da mesma categoria. Primeiramente, classificamos esses verbos de acordo com Vendler (1967), que propõe quatro classes verbais: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*[4]. Essa divisão é baseada nas propriedades semânticas de apresentar ou não estágios e de ser télico ou atélico. Dessa forma, estados são atélicos, não têm estágios e são homogêneos; atividades são atélicas, dinâmicas, têm estágios, mas sem culminação; *accomplishments* são télicos, têm estágios e têm um ponto de culminação explícito; e os *achievements* são télicos, mas não têm estágios, sendo, portanto, situações instantâneas.

Em seguida, ainda nos atendo às propriedades do V2INFINITIVO, passamos a analisar a transitividade dos verbos que ocupam essa posição, tentando entender se haveria algo ligado à transitividade que nos indicasse os contextos de variação das construções. Os verbos foram categorizados, de acordo com a tradição da Gramática Tradicional (Bechara, 1961 [2009]; Cunha; Cintra, 1985 [2013]; Rocha Lima, 1972 [2013], entre outros), assim: intransitivo, transitivo direto, transitivo indireto, transitivo direto e indireto e verbo de ligação.

[4] Opta-se por permanecer com a versão em inglês das classes *accomplishments* e *achievements*, porque, na tradição dos estudos que se debruçam sobre o tema, não convém traduzir esses termos.

Para a etapa seguinte de análise, passamos a investigar os modos verbais e a conjugação verbal do V1DEIXAR/PARAR, quais sejam: tempo, pessoa e número, mais uma vez para entender os contextos de uso das construções. A intenção era verificar se a flexão verbal de tempo, modo, pessoa e número era um fator que concorre ou não para uma possível variação entre as formas.

Outro procedimento metodológico adotado foi a análise da possibilidade de retomada ou não do evento descrito pelas construções em algum momento posterior do cessamento da ação. Prezotto Jr. (2020) estabelece que a construção [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] permite a retomada da situação e [V1PARAR DE V2INFINITIVO] não. Como já dissemos, não concordamos com o autor e, a partir da investigação feita, passamos a controlar esse fator para a comprovação de nossa hipótese.

A partir dos critérios estabelecidos para a análise, almejamos delimitar os contextos de uso que demonstram ou não a concorrência entre as construções, ou se há um contexto de distribuição complementar[5] entre elas.

Resultados parciais e discussão

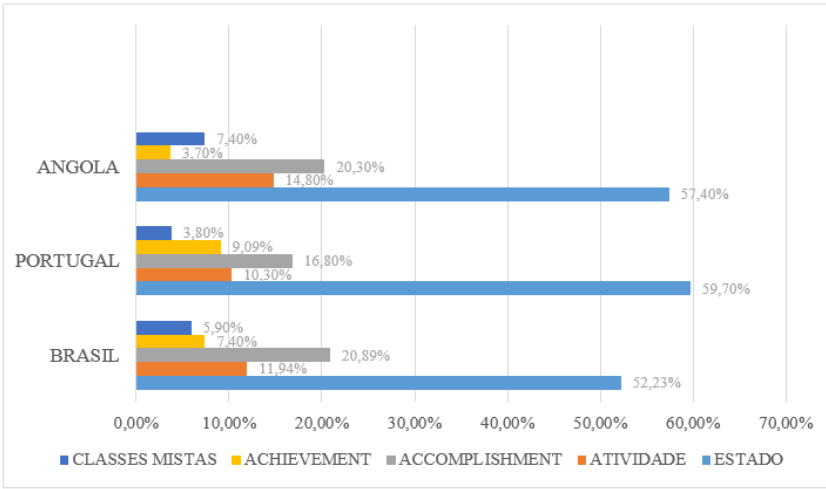
Ao investigarmos nosso objeto de estudo entendemos que as construções analisadas evocam mudança de estado e instauram

[5] Cabe, neste momento, estabelecer a diferença entre variação e distribuição complementar de acordo com os preceitos da linguística laboviana. A variação linguística é a coexistência de duas ou mais formas de expressão de um mesmo conteúdo referencial ou funcional na língua, sem que haja mudança de significado proposicional, mas havendo concorrência entre essas formas na língua. Já o conceito de distribuição complementar é utilizado para distinguir casos de variação de casos em que diferentes formas pertencem ao próprio funcionamento categórico do sistema. Diz-se que duas formas estão em distribuição complementar quando cada forma ocorre exclusivamente em determinados contextos linguísticos, além disso, quando não existe possibilidade de alternância entre elas no mesmo ambiente e a escolha de uma forma é determinada categoricamente pelo contexto, e não é variável. Nesses casos, não há competição nem concorrência entre as formas.

pressuposições, para além do aspecto de fase final. Além disso, os resultados obtidos até aqui nos mostram que, embora apresentem concorrência em alguns contextos, em outros a distinção semântica entre elas é clara, indicando que existe um possível contexto de variação linguística. Também foi constatado que sua funcionalidade é semelhante nas três variedades analisadas, reforçando a hipótese de que a marcação da pressuposição se mantém presente nas três variedades eleitas para este estudo. Os resultados alcançados estarão dispostos em forma de gráficos.

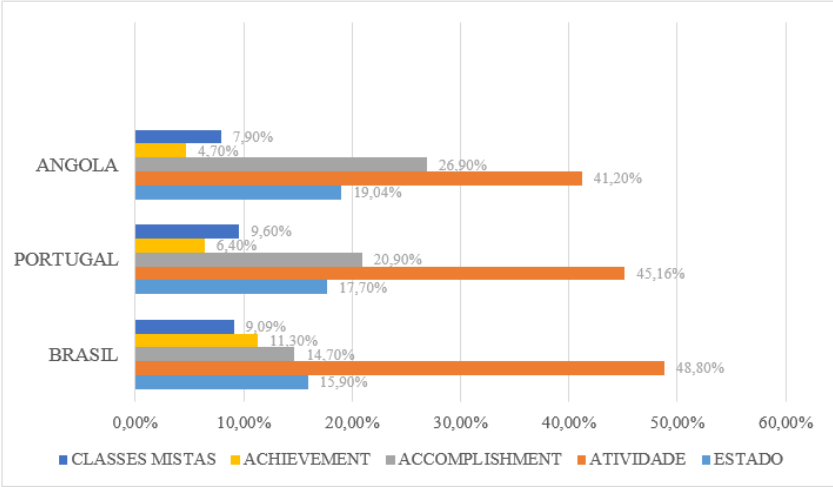
Os Gráficos 1 e 2 a seguir nos dizem os resultados sobre a classificação dos verbos na posição de V2 das duas construções.

Gráfico 1 – Classes de V2 na construção com V1DEIXAR



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Classes de V2 na construção com V1PARAR



Fonte: elaborado pela autora.

Há uma tendência de combinação de verbos de estado com a construção [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] e verbos de atividade com a construção [V1PARAR DE V2INFINITIVO], padrão que encontramos nas três modalidades. A seguir, estão dispostos exemplos ilustrativos, que integram a amostra efetivamente analisada[6]:

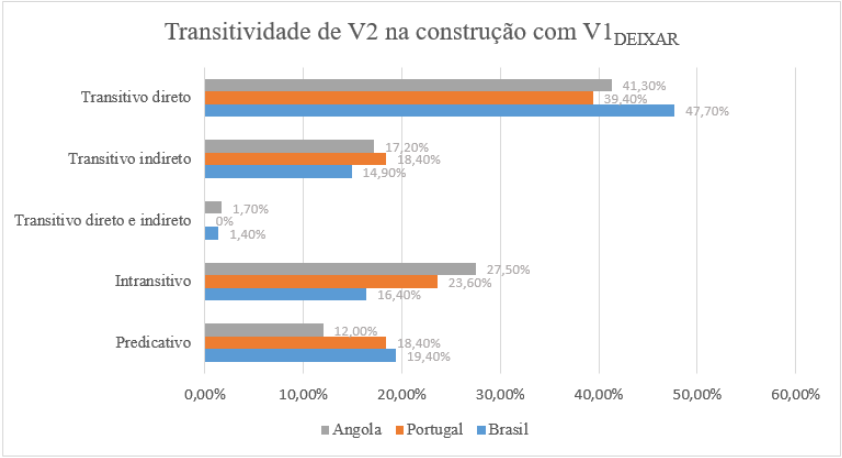
> (1)"Quem falou sobre o assunto foi um amigo da cantora, Sam Shaker: -- Ela está totalmente transformada. Eu estou tão orgulhoso por ela. Ela parou de beber e até **parou de fumar** completamente" (*Corpus* do Português, *Web Dialects*, Angola).
> (2)"Tal como quem anuncia que vai **deixar de fumar**, quero tomar publicamente esta decisão. É fodido. O amor é fodido. Esta é que é esta" (*Corpus* do Português, *Web Dialects*, Portugal)
> (3)"**Deixei de ser** viciada em álcool para ser viciada em calmantes" (*Corpus* do Português *Web dialects*, Brasil).
> (4)"Lembrei de uma frase que alguém especial me disse dia desses: "« Tudo o que a gente leva dessa vida é a vida que a gente leva"» Um dia, Ian e também eu, vamos **parar de sofrer** tanto em deixar

[6] Opta-se por não colocar o número original de cada exemplo que compõe a amostra analisada a fim de não confundir o leitor.

algumas coisas para trás e teremos a maturidade para entendermos a beleza da efemeridade de certas coisas" (*Corpus* do Português, *Web dialects*, Portugal).

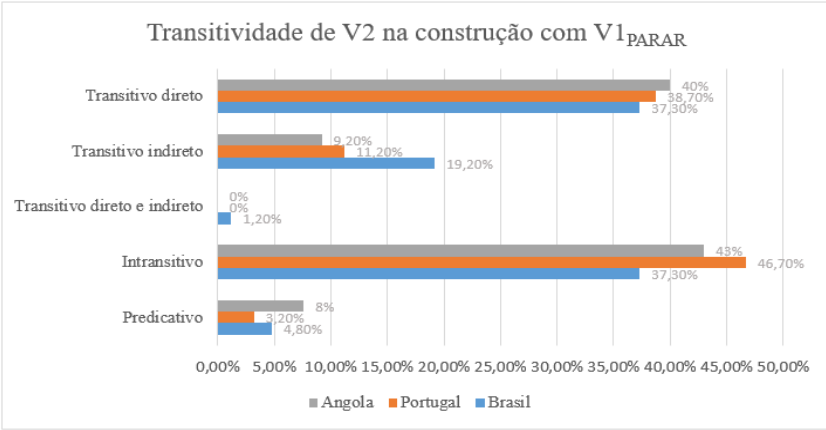
Os exemplos (6) e (7) indicam construções em que o V2 é um verbo de atividade e os exemplos (8) e (9) indicam construções em que o V2 são verbos de estado.

Gráfico 3 – Transitividade de V2 na construção com $V1_{DEIXAR}$



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Transitividade de V2 na construção com V1PARAR

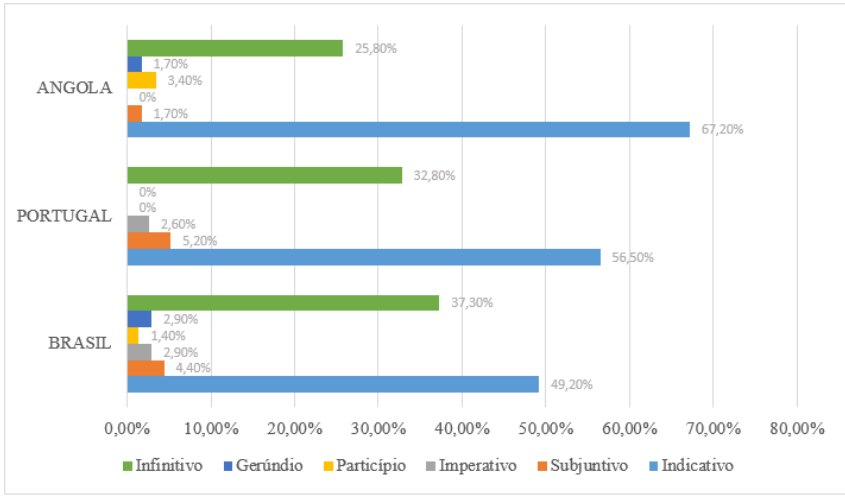


Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos a transitividade das construções, notamos que o predomínio, em nosso recorte do *corpus*, que aponta as ocorrências mais frequentes, é de verbos transitivos diretos nas duas construções e intransitivos na construção com V1PARAR.

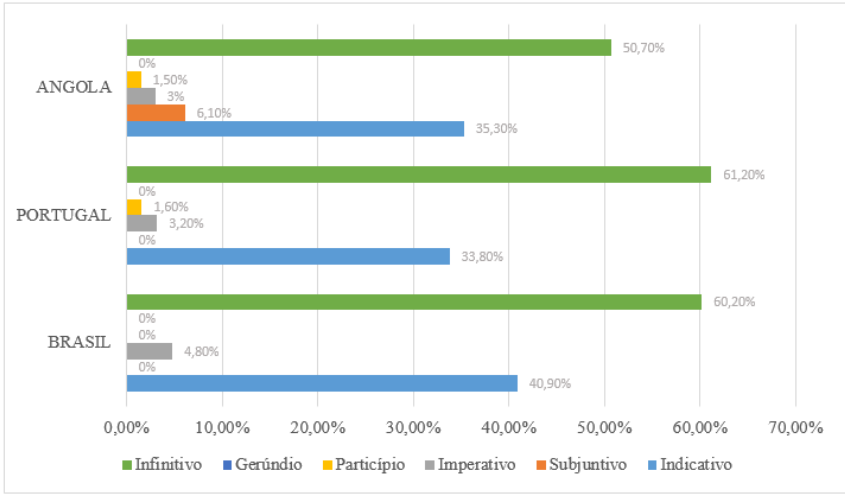
Passemos agora para a análise tempo e modo verbal de V1. Ao analisarmos o modo verbal e as formas nominais do verbo que ocorrem no V1 das construções, notamos que o predomínio é das formas de indicativo e infinitivo com V1DEIXAR e infinitivo e indicativo com V1PARAR.

Gráfico 5 – Análise de modo verbal e formas nominais do verbo na construção com V1DEIXAR



Fonte: elaborado pela autora.

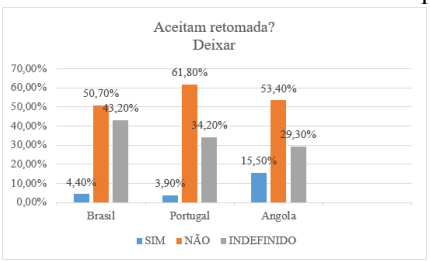
Gráfico 6 – Análise de modo verbal e formas nominais do verbo na construção com V1PARAR

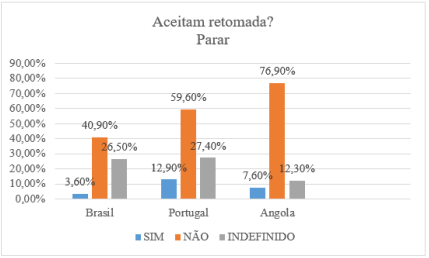


Fonte: elaborado pela autora.

Analisaremos, por fim, a possibilidade ou não de retomada do evento descrito por V2.

Gráficos 7 e 8 – Análise contexto de possibilidade de retomada do evento





Fonte: elaborados pela autora.

Finalmente, a maioria das ocorrências não aceita a possibilidade de retomada, mas há um número de ocorrências significativas em que é possível a retomada do evento.

Ao finalizarmos a análise dos dados, fica claro que a diferença relevante entre as construções é em relação às classes de Vendler. A construção com V1DEIXAR se combina majoritariamente com verbos de estado, já a construção com V1PARAR se combina majoritariamente com verbos de atividade.

Quando há um estado claro, "deixar" não aceita ser trocado por "parar". Mas quando V2 parece poder ser conceptualizado como ação ou estado, qualquer construção pode ser usada, podendo haver a alteração do significado imposto pela construção. Mesmo assim, em alguns contextos, há possibilidade de comutação, porque existem ocorrências com todas as classes. É como se o verbo entrasse na construção e admitisse a cessação.

Outra questão importante é que alguns autores, como Prezotto Jr. (2020), ao elencarem a diferença de significado das construções, nos dizem que a construção [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] exprime a interrupção da situação, sem decorrer para a sua finalização. Já a construção [V1PARAR DE V2INFINITIVO] exprime uma finalização completa da ação, em que a possibilidade de continuação da atividade é inexiste, o que está associado ao abandono do evento descrito por V2 (Prezotto JR., 2020), o que difere de nossa investigação: a retomada não é característica de determinado verbo. Ela é resultante do contexto. Exemplo:

(1)"Pessoalmente acho que ele deveria ter ficado na prisão até o coração **parar de bater** mas respeito a decisão" (*Corpus* do Português, século XX).
(2)"Neste caso ele dá o exemplo de como uma criança que consegue fazer ginástica na sua infância, provavelmente se magoará no futuro se **parar de fazer** ginástica durante 30 anos" (*Corpus* do Português, século XX).
(3)"A Prefeitura de Teresina está buscando os mecanismos para garantir a recuperação dos valores que **deixaram de ser** pagos referente aos tributos municipais" (Corpus do Português, século XX).

No exemplo (10), a retomada da ação é impossível de acontecer, nem mesmo por vontade do sujeito. Por sua vez, no exemplo (11) a retomada é possível. Por fim, no exemplo (12), a possibilidade de retomada fica a cargo da interpretação do falante, ela não está terminantemente excluída.

No momento em que se encontra esta pesquisa, estamos em processo de análise desses resultados para chegarmos a uma conclusão satisfatória sobre os contextos de concorrência dessas construções.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar as construções [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] e [V1PARAR DE V2INFINITIVO] no português contemporâneo, a partir de uma abordagem construcionista, buscando compreender suas funções semântico-pragmáticas para além da tradicional interpretação como marcadoras de aspecto de fase final. Partiu-se da hipótese de que tais construções evocam uma mudança de estado e instauram uma pressuposição. Além disso, investigou-se seu estatuto, buscando determinar se constituem construções distintas, instâncias de uma mesma construção ou possíveis variantes linguísticas, à luz das variedades brasileira, lusitana e angolana do português.

Os resultados alcançados até o momento corroboram a premissa central da pesquisa de que as construções analisadas não se limitam à marcação aspectual, mas desempenham um papel relevante na codificação da cessação de um evento e na ativação de pressuposições lexicalmente motivadas pelos verbos de mudança de estado que ocupam a posição de V1. A análise dos dados mostrou que, em todos os contextos examinados, a interpretação dos enunciados depende da admissão de que o evento descrito por V2 estava em curso antes de ser interrompido, o que confirma o caráter pressuposicional dessas construções.

Do ponto de vista distribucional, observou-se que as construções apresentam comportamentos parcialmente distintos, sobretudo no que se refere às classes aspectuais dos verbos que ocupam a posição de V2. Verificou-se uma tendência de combinação da construção com "deixar" com verbos de estado, enquanto a construção com "parar" se associa majoritariamente a verbos de atividade, padrão que se mantém nas três variedades do português analisadas. Esse dado sugere que a diferença mais relevante entre as construções não reside na possibilidade de retomada do evento, ele está manifestado na compatibilidade construcional com determinadas classes verbais, o que reforça a importância de se considerar o significado construcional como um todo, conforme proposto por Goldberg (1995).

Além disso, os resultados indicam que a possibilidade de retomada do evento não é uma propriedade inerente a uma ou outra construção, contrariando análises anteriores que associam rigidamente "deixar" à interrupção e "parar" ao abandono definitivo da ação. Os dados mostram que a retomada depende fundamentalmente do contexto discursivo e das propriedades semânticas do evento descrito, e não exclusivamente do verbo auxiliar utilizado. Esse achado reforça a necessidade de uma abordagem que considere o papel do contexto e da conceptualização do evento na interpretação das construções.

No que se refere à variação linguística, os dados apontam para uma funcionalidade amplamente semelhante das construções nas

variedades brasileira, lusitana e angolana, o que sustenta a hipótese de que a marcação da pressuposição se mantém independentemente da variedade linguística. Ainda que haja diferenças de frequência e produtividade entre as variedades, o significado construcional central parece preservar-se, o que sugere que eventuais variações observadas operam mais no plano do uso do que no da função semântico-pragmática.

Dessa forma, este estudo contribui para o avanço das discussões sobre perífrases verbais no português ao propor uma análise que integra Gramática de Construções, pressuposição e variação linguística, evidenciando que as construções [V1DEIXAR DE V2INFINITIVO] e [V1PARAR DE V2INFINITIVO] devem ser compreendidas como recursos construcionais complexos, responsáveis por empacotar informação semântica e pragmática de maneira não redutível à soma de seus constituintes. Por fim, ressalta-se que a continuidade da análise dos dados poderá permitir uma delimitação mais precisa dos contextos de concorrência e distribuição complementar entre as construções, aprofundando a compreensão de seu funcionamento no sistema gramatical do português.

Referências

ALMEIDA, J. de. *Introdução ao Estudo das Perífrases Verbais de Infinitivo.* Assis: ILHPA-HUCITEC, 1980.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CORPUS DO PORTUGUÊS. 45 milionwords, 1300s-1900s. Desenvolvido por Mark Davies e Michael Ferreira. Apresenta *Corpus* da Língua Portuguesa, com 45 milhões de palavras, quase 57.000 textos em português do século XIII ao século XX. Disponível em: http://www.corpusdoportugues.org. Acesso em: 4 dez. 2020.

CROFT, W. Construction Grammar. *In*: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

CROFT, W. *Morphosyntax:* Constructions of the World's Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

CROFT, W. Radical *Construction Grammar:* Syntactic theory in typological perspective. Oxford: University Press, 2001.

CUNHA, C. CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer.* Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa A. Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

GOLDBERG, A. *Constructions:* A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso***.** Tradução de Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

HILPERT, M. Three open questions in Diachronic Construction Grammar. *In*.: COUSSÉ, E.; ANDERSON, P.; OLOFSSON, J. (ed.) *Grammaticalization meets Construction Grammar.* Amsterdam: John Benjamins, 2018. p. 21-39.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos***.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKOFF, G. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive linguistics*, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar.* V. II: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press, 1991.

PREZOTTO JÚNIOR, J. R. *As microconstruções auxiliares com "deixar" e "parar" no português na expressão de aspecto final.* 142 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2020.

RASO, T. *Pragmática.* São Paulo: Parábola, 2023.

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

SOARES, V. de F. C. *Pressuposição: Diferentes Abordagens Teóricas e Suas Consequências para o Ensino de Graduação em Letras.* 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão.* Uberlândia: EDUFU, 1981.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão.* 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WIEDEMER, M. L.; VIEIRA, M. M.; CEZARIO, M. M. A discussion on the relationship between variation and change in construction grammar: interview with Martin Hilpert. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 30-43, 2019.

ANÁLISE MULTIMODAL DA EXPERIÊNCIA LGBTQUIAPN+ NA INTERNET A PARTIR DE SEQUÊNCIAS NARRATIVAS EM INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Fernanda Roque Amendoeira[1]

Sessão Temática: Estudos da Língua em Uso

Resumo

Este capítulo investiga como narrativas sobre a experiência de "sair do armário", ou seja, reconhecer publicamente uma identidade LGBTQIAPN+, são construídas em interações mediadas por tecnologia, em contextos de Inglês como Língua Franca (ILF), sob uma perspectiva multimodal baseada na Análise da Conversa e na Linguística Interacional. O estudo analisa interações em vídeo entre participantes LGBTQIAPN+ de diferentes origens linguísticas, com foco na articulação entre fala e gestos metafóricos. Fundamentado na Teoria da Metáfora Conceitual e nos estudos sobre gestualidade, demonstra que experiências relacionadas à identidade, sexualidade e gênero são frequentemente conceptualizadas por meio de metáforas baseadas nos esquemas imagéticos de OBJETO, CONTÊINER e MOVIMENTO. Essas metáforas manifestam-se tanto verbal quanto gestualmente, contribuindo para tornar experiências abstratas mais acessíveis durante a interação. Os resultados sugerem que tais recursos multimodais favorecem a construção compartilhada de narrativas sobre "sair do armário" em contextos interculturais,

[1] Doutora em Estudos Linguísticos, área Linguística Teórica e Descrita, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Agência de fomento: CAPES. Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Schröder. E-mail: fernandaroque006@gmail.com.

evidenciando como o ILF possibilita a negociação de sentidos e o compartilhamento de experiências em ambientes digitais multilíngues.

Palavras-chave: sair do armário; Análise da Conversa; multimodalidade; gestos metafóricos.

Abstract

This chapter investigates how narratives about the experience of *coming out,* that is, publicly recognizing a LGBTQIAPN+ identity, are constructed in technology-mediated interactions in English as a Lingua Franca (ELF) from a multimodal perspective grounded in Conversation Analysis and in Interactional Linguistics. The study analyzes video-mediated interactions among LGBTQIAPN+ participants from different linguistic backgrounds, focusing on the relationship between speech and metaphorical gestures. Drawing on Conceptual Metaphor Theory and gesture studies, it shows that experiences related to identity, sexuality, and gender are frequently conceptualized through image schemas such as OBJECT, CONTAINER, and MOVEMENT. These metaphors are expressed both verbally and gesturally, helping make abstract experiences more accessible during interaction. The findings suggest that these multimodal resources support the collaborative construction of *coming out* narratives in intercultural contexts, highlighting how ELF enables participants to negotiate meaning and share experiences across linguistic and cultural boundaries in digitally mediated communication.

Keywords: coming out of the closet; Conversation Analysis; multimodality; metaphor.

Introdução

As maneiras como os seres humanos se comunicam estão sendo profundamente alteradas pelos avanços tecnológicos. Ao limitar o contato presencial, a pandemia de covid-19 destacou a crescente dependência da mediação tecnológica. As interações por vídeo passaram a integrar o cotidiano dos estudos, do trabalho e do lazer, modificando aspectos corporais e comunicativos, como o direcionamento do olhar, os gestos e o uso de recursos técnicos (Streeck *et al*., 2011). Microfones, câmeras e falhas de conexão

passaram a compor um novo modelo de conversa, que reflete tanto as circunstâncias impostas pela pandemia quanto um processo mais amplo, impulsionado pela globalização e pela expansão da internet. Nesse cenário, torna-se relevante compreender como essa reorganização da comunicação afeta grupos historicamente marginalizados. McKenna e Bargh (1998) destacam que o ambiente virtual possibilitou a pessoas com identidades estigmatizadas encontrar pertencimento e reconhecimento coletivo, fortalecendo a autoestima e favorecendo a construção de comunidades simbólicas.

Entre os grupos que mais se beneficiaram dessa interação digital estão os sujeitos LGBTQIAPN+, cujas identidades encontraram no espaço virtual novas possibilidades de expressão, acolhimento e construção de redes de apoio. A esse processo soma-se a centralidade da língua inglesa que, na perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), possibilita interações entre pessoas de diferentes origens linguísticas e culturais, favorecendo a constituição de comunidades transnacionais baseadas em experiências compartilhadas. Partindo desse contexto, este estudo busca responder como narrativas sobre a experiência de "sair do armário", sendo essa experiência entendida como explicitar e assumir publicamente uma identidade queer, são coconstruídas em interações informais mediadas por tecnologia realizadas em ILF e de que maneira recursos multimodais, especialmente os gestos metafóricos, participam da construção de sentidos e identidades queer. Parte-se da hipótese de que essas narrativas constituem práticas interacionais situadas, nas quais linguagem, corpo e tecnologia atuam conjuntamente na negociação de pertencimento, solidariedade e identidade. Para investigar esse fenômeno, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza microanalítica, fundamentada na Análise da Conversa e na Linguística Interacional, considerada adequada por permitir examinar detalhadamente a organização sequencial das interações e a articulação entre recursos verbais, gestuais, prosódicos e técnicos em tempo real. O corpus é composto por conversas em vídeo entre

participantes queer de diferentes origens linguísticas, posteriormente transcritas no EXMARaLDA segundo as convenções GAT 2. Os resultados evidenciam que as narrativas de coming out são construídas colaborativamente e mobilizam metáforas conceptuais, gestos metafóricos e outros recursos multimodais para tornar inteligíveis experiências identitárias complexas, demonstrando que a construção da identidade *queer* em ambientes digitais é um processo relacional, multimodal e politicamente situado.

Este capítulo constitui um recorte da tese de doutorado da autora e concentra-se especificamente na análise dos gestos metafóricos observados nas interações gravadas. Essa escolha decorre da amplitude dos fenômenos identificados no corpus, incluindo olhares, metáforas verbais, risos, mecanismos de afiliação e alinhamento e recursos prosódicos, optando-se por aprofundar a discussão de um único fenômeno em vez de abordar superficialmente toda essa diversidade. Além disso, os gestos metafóricos apresentam especial relevância tanto para os estudos sobre diversidade de gênero e sexualidade quanto para os estudos da fala-em-interação, por evidenciarem processos cognitivos de conceptualização de experiências abstratas que se manifestam de forma integrada aos recursos verbais e visuais.

Na sequência, a Fundamentação Teórica apresenta os pressupostos da Linguística Interacional, da Análise da Conversa, da Teoria da Metáfora Conceitual e dos estudos sobre gestualidade que orientam a análise, além de discutir a experiência de "sair do armário" no contexto das narrativas LGBTQIAPN+. Em seguida, a Metodologia descreve a constituição do corpus, os procedimentos de coleta, transcrição e análise dos dados e os critérios empregados para a identificação e descrição dos gestos. Os Resultados, por sua vez, apresentam e analisam excertos selecionados das interações, com foco nas metáforas mobilizadas multimodalmente pelos participantes. Posteriormente, a Discussão retoma os principais achados à luz do referencial teórico, enquanto as Considerações

Finais sintetizam as contribuições e limitações do estudo e apontam possibilidades para pesquisas futuras.

Fundamentação teórica

Esta seção apresenta os referenciais teóricos que fundamentam a análise desenvolvida neste estudo. Inicialmente, discutem-se os pressupostos da Linguística Interacional e da Análise da Conversa, bem como conceitos da Teoria da Metáfora Conceitual e dos estudos sobre gestualidade, que subsidiam a análise multimodal das interações. Em seguida, aborda-se a experiência de "sair do armário" a partir das narrativas LGBTQIAPN+, discutindo a expressão enquanto metáfora, expressão idiomática e prática social relacionada à construção identitária.

Linguística interacional e análise da conversa

A presente seção apresenta os principais pressupostos da Linguística Interacional e da Análise da Conversa, referenciais que orientam a investigação da fala-em-interação adotada neste estudo. Além disso, introduz conceitos da Teoria da Metáfora Conceitual e dos estudos sobre gestualidade, uma vez que a análise concentra-se na articulação entre linguagem, corpo e cognição, com especial atenção aos gestos metafóricos mobilizados nas narrativas dos participantes. A Análise da Conversa (doravante AC), com raízes na Etnometodologia e na Antropologia, dedica-se ao estudo de situações do cotidiano com o objetivo de compreender de que modo a realidade social é produzida nas interações. A Linguística Interacional (doravante LI), formulada por Couper-Kuhlen e Selting (2001), estabelece um diálogo com a AC ao destacar a centralidade da linguagem na estruturação da ação social. Ambas as abordagens procuram explicar como fala, gestualidade e organização dos turnos se combinam na construção de sentidos.

A AC realiza uma investigação empírica da fala-em-interação, atentando para mecanismos como a tomada de turnos, os processos

de reparo e a organização sequencial (Schegloff, 2000). A LI, por sua vez, amplia essa perspectiva ao considerar como contexto e identidade são coconstruídos no curso da interação comunicativa. As práticas conversacionais evidenciam não apenas aspectos estruturais da linguagem, mas também normas e valores culturais que orientam a participação social. No presente estudo, esses referenciais teóricos fundamentam a análise de conversas informais entre sujeitos queer. A AC parte do pressuposto de que a interação cotidiana não constitui um fenômeno aleatório, mas uma prática social altamente organizada. Desde os trabalhos de Harvey Sacks (1995 [1992]), Emanuel Schegloff (2000) e Gail Jefferson (1978), entende-se que os participantes recorrem sistematicamente a mecanismos de organização da fala, como a tomada de turnos, os reparos, as pausas, as sobreposições e a construção sequencial das ações. Esses recursos permitem que os interlocutores coordenem suas contribuições e negociem continuamente a produção de sentidos, evidenciando que a conversa é coconstruída momento a momento. Como observa Marcuschi (2000), produzir e sustentar uma conversa pressupõe o compartilhamento de conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais, que orientam tanto a interpretação quanto a realização das ações interacionais.

Em diálogo com a AC, a LI amplia esse olhar ao enfatizar que os recursos linguísticos, prosódicos e corporais são mobilizados conjuntamente na realização das ações sociais. Nessa perspectiva, contexto e identidade não são concebidos como elementos prévios à interação, mas como fenômenos continuamente produzidos e renegociados pelos próprios participantes ao longo da conversa (Couper-Kuhlen; Selting, 2018). Além disso, a interpretação das ações depende das chamadas pistas de contextualização (Gumperz, 1998 [1982]), isto é, escolhas lexicais, prosódicas, sintáticas e também recursos visuais que orientam as inferências dos interlocutores sobre o que está sendo realizado em determinado momento da interação. É justamente essa concepção de linguagem como ação situada que fundamenta a análise

desenvolvida neste estudo, permitindo investigar como participantes constroem coletivamente sentidos acerca de suas experiências relacionadas à sexualidade e à identidade de gênero.

Teoria da metáfora conceitual

A relação entre metáfora e pensamento é investigada há séculos; entretanto, foi a partir da formulação da Teoria da Metáfora Conceitual (doravante TMC), proposta por Lakoff e Johnson (1980), que a metáfora passou a ser compreendida como um fenômeno central da cognição humana e não apenas como um recurso estilístico da linguagem. No âmbito da Linguística Cognitiva, essa perspectiva sustenta que grande parte dos conceitos abstratos é compreendida em termos de experiências mais concretas e corporificadas, de modo que as metáforas conceituais estruturam formas recorrentes de interpretar e organizar a experiência. Assim, as metáforas manifestam-se na linguagem cotidiana, mas não se restringem a ela, refletindo padrões de conceptualização construídos a partir da interação entre corpo, mente e ambiente.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), a compreensão metafórica ocorre por meio de mapeamentos entre um domínio-fonte, normalmente mais concreto e relacionado à experiência sensório-motora, e um domínio-alvo, geralmente mais abstrato. Não se trata de uma transferência de propriedades de um domínio para outro, mas da compreensão parcial de um conceito em termos de outro, preservando determinadas correspondências entre eles. Um exemplo clássico é a metáfora A VIDA É UM CONTÊINER (Lakoff; Johnson, 1980), em que a estrutura conceptual associada à experiência corporal com recipientes permite compreender diferentes aspectos do conceito abstrato de vida, dando origem a expressões como "a vida é vazia para ele" ou "sua vida continha muitas tristezas". Dessa forma, a metáfora constitui um mecanismo de conceptualização que possibilita interpretar experiências

complexas por meio de padrões recorrentes de experiência corporal.

No interior da TMC, um dos conceitos fundamentais é o de esquema imagético. Conforme Johnson (1987), esquemas imagéticos correspondem a estruturas cognitivas recorrentes que emergem das interações corporificadas com o mundo, tais como mover-se, conter ou ser contido, exercer força, estabelecer contato ou orientar-se no espaço. Essas regularidades experienciais servem de base para processos posteriores de conceptualização metafórica, permitindo que conceitos abstratos sejam compreendidos a partir de experiências físicas reiteradas ao longo da vida. Entre esses esquemas encontram-se, por exemplo, CONTÊINER, TRAJETÓRIA, EQUILÍBRIO, CENTRO-PERIFERIA e LIGAÇÃO (Johnson, 1987).

A literatura também destaca que as metáforas conceituais apresentam variação conforme fatores culturais, sociais e situacionais. Embora muitos esquemas imagéticos decorram de experiências corporais compartilhadas, diferentes comunidades podem privilegiar distintos mapeamentos metafóricos para conceptualizar uma mesma experiência. Conforme argumenta Kövecses (2005), a metáfora resulta da interação entre experiências corporificadas e contextos socioculturais específicos, razão pela qual diferentes formas de conceptualização podem emergir em diferentes práticas discursivas.

No presente estudo, a TMC oferece suporte para compreender a expressão "coming out of the closet" como uma metáfora conceitual amplamente difundida para descrever processos de reconhecimento e de explicitação pública de identidades LGBTQIAPN+. A expressão conceptualiza mudanças identitárias em termos de deslocamento espacial, permitindo que uma experiência subjetiva e socialmente complexa seja compreendida por meio de uma experiência corporal mais concreta. Por constituir uma expressão idiomática amplamente reconhecida em diferentes comunidades linguísticas (Kushnick, 2010; Scott, 2018), ela foi utilizada como pergunta disparadora das interações analisadas

nesta pesquisa, favorecendo que os participantes narrassem suas experiências e mobilizassem outras metáforas relacionadas à identidade, ao gênero e à sexualidade.

Elementos gestuais

Além do conceito de "metáfora", a articulação entre elementos visual-corporais e verbais no curso de uma interação, ocorram eles de forma simultânea ou não, constitui um tema central nos estudos sobre a comunicação humana. Para David McNeill (1992), palavras e gestos desempenham papéis igualmente fundamentais na linguagem. Adam Kendon (1972) argumenta que a gesticulação abrange um continuum que vai desde gestos espontâneos e informais, típicos da conversação cotidiana, até sinais sistematizados de línguas padronizadas. Em consonância com Kendon, McNeill conceitua o gesto como "uma ação involuntária, não direcionada a um objetivo, orquestrada por significados criados pelos falantes, tendo características de expressividade manifestada"[2] (McNeill, 2013, p. 29), bem como "uma ação expressiva que encena o imaginário (não necessariamente por ambas as mãos ou por uma só mão) que faz parte do processo de fala" (McNeill, 2013, p. 29)[3].

A observação dos gestos permite, assim, identificar uma atividade mental que integra a linguagem e que é produzida de forma dinâmica. Os aspectos temporais do gesto também assumem relevância, uma vez que "a imagem gestual e a categorização linguística constituem uma unidade de ideia, e seu tempo é uma parte inerente de como essa unidade de ideia é criada"[4] (McNeill,

---

[2] Tradução de: "*A gesture is an unwitting, non-goal-directed action orchestrated by speaker-created significances, having features of manifest expressiveness*". Doravante, todas as traduções são minhas.

[3] Tradução de: "*An expressive action that enacts imagery (not necessarily by the hands or handsalone) that is part of the process of speaking*".

[4] Tradução de: "*the gesture image and linguistic categorization constitute one idea unit, and their timing is an inherent part of how this idea unit is created*".

2013, p. 29). Em outros termos, há uma relação direta entre a realização do gesto e a construção cognitiva da ideia que se busca comunicar. Desse modo, os gestos não devem ser entendidos como simples traduções da modalidade verbal, pois constituem significados próprios que se expressam de forma autônoma.

David McNeill (2005 [1992]) propõe quatro categorias amplas de gestos manuais: dêiticos, de batida ou compasso, icônicos e metafóricos. Os gestos dêiticos têm a função de orientar a atenção para um objeto ou uma direção, incluindo também apontamentos de natureza abstrata, nos quais o espaço indicado passa a carregar um significado que vai além do puramente espacial. Os gestos de batida ou compasso, por sua vez, acompanham a fala de modo a marcar ou intensificar aspectos prosódicos. Já os gestos icônicos consistem em representações concretas de objetos ou ações, incorporando visualmente características daquilo que está sendo representado. Posteriormente, Ferdinando Arzarello e Laurence Edwards (2005) propuseram uma ampliação da tipologia clássica de McNeill, sugerindo a subdivisão dos gestos icônicos em duas categorias: os "icônico-físicos", que dizem respeito a gestos que representam fenômenos físicos aos quais a fala se refere, e os "icônico-simbólicos", associados a convenções de escrita ou a símbolos matemáticos.

Por fim, os gestos metafóricos são aqueles que expressam ideias abstratas como se possuíssem forma concreta ou ocupassem um espaço físico. Diferentemente dos gestos icônicos, que representam entidades físicas, os gestos metafóricos operam no domínio da abstração, materializando no espaço interacional noções como estados, processos, emoções ou transformações identitárias. Ao fazerem isso, esses gestos não apenas acompanham a fala, mas participam ativamente da construção de sentido, revelando como os falantes organizam cognitivamente suas experiências. Essa dimensão é particularmente relevante em narrativas de si, nas quais vivências subjetivas são reelaboradas discursivamente. No contexto das narrativas LGBTQIAPN+, os gestos metafóricos tornam-se recursos privilegiados para expressar

processos identitários marcados por mudanças, tensões e negociações sociais. Assim, ao analisarmos a expressão "sair do armário" como um evento narrativo recorrente, torna-se fundamental considerar como gestos metafóricos contribuem para a encenação corporal dessa experiência, articulando linguagem, corpo e cognição na produção de sentidos sobre a vivência queer no mundo. Vejamos mais sobre esse tema no próximo tópico.

Narrativas LGBTQIAPN+

Ao considerarmos a noção de sair do armário, reconhecemos seu significado: assumir uma identidade queer /LGBTQIAPN+ /não heterocisnormativa. O armário, nesse sentido, representa o estado anterior a esse processo, e a saída dele implica uma mudança de estado. A respeito do conceito de armário, Kushnick observa:

> seu significado deriva da ideia de privacidade. Um armário é um espaço de ocultação doméstica, cuja ideia evoca qualquer coisa, desde colocar os brinquedos das crianças atrás da porta antes de um jantar (a separação do eu privado da apresentação pública) até a esposa trancada no sótão em *Jane Eyre* (a ocultação da depravação vergonhosa, tanto para preservar a reputação quanto para proteger os outros habitantes da casa) e o abrigo de padres católicos perseguidos durante o reinado de Elizabeth I (proteção contra a perseguição)[5] (Kushnick, 2010, p. 679).

Ainda segundo a autora, a localização do armário no espaço doméstico não apenas sugere que seu conteúdo reflete a identidade

[5] Tradução de: "*its meaning derives from the idea of privacy. A closet is a space of domestic concealment, the idea of which conjures up anything from shoving kids' toys behind the door before a dinner party (the separation of private self from public presentation) to the wife locked in the attic in* Jane Eyre *(the concealment of shameful depravity, both to preserve reputation and protect the house's other inhabitants) to the sheltering of persecuted Catholic priests during the reign of Elizabeth I (protection from persecution)*".

do proprietário da residência, mas também revela o caráter arriscado e instável dessa forma de ocultação. Como sugere a expressão "esqueletos no armário", não há garantias de que aquilo que é guardado permanecerá invisível a outros indivíduos ou que não acabará por denunciar sua própria existência. Além disso, diferentemente de outros cômodos da casa, o armário não se configura como um espaço de socialização, mas como um espaço de isolamento.

A expressão "coming out of the closet", utilizada neste estudo como pergunta disparadora das interações, ultrapassa, portanto, a ideia de um simples ato de revelação pública da identidade. Sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, ela constitui uma metáfora conceitual por meio da qual uma experiência identitária complexa é compreendida em termos de espaço, movimento e corporalidade. Nessa perspectiva, conceitos abstratos podem ser conceptualizados a partir de experiências perceptuais, motoras e afetivas, de modo que a experiência corporal participa da construção de sentidos sobre processos sociais e identitários. Conforme argumenta Dyrmo (2022), essa corporalidade não deve ser entendida como homogênea, pois diferentes experiências de vida produzem diferentes formas de conceptualizar metáforas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Assim, narrativas produzidas por pessoas LGBTQIAPN+ frequentemente recorrem ao corpo e às experiências corporificadas como ponto de referência para organizar discursivamente suas trajetórias identitárias.

Essa compreensão também evidencia que categorias relacionadas ao gênero e à sexualidade não constituem entidades fixas ou estáveis, mas são continuamente negociadas ao longo das práticas sociais. Consequentemente, as metáforas utilizadas para descrevê-las acompanham esse caráter dinâmico e processual, refletindo diferentes formas de compreender e narrar experiências identitárias em distintos contextos socioculturais (Dyrmo, 2022).

Sob a perspectiva da TMC, a expressão mobiliza o mapeamento MUDANÇA É MOVIMENTO, uma vez que uma transformação identitária, pertencente ao domínio mais abstrato da

experiência, é compreendida em termos de deslocamento físico. O verbo "sair" evoca um movimento corporal concreto, permitindo conceptualizar a passagem de uma condição de invisibilidade para outra de maior visibilidade social. Como observa Talmy (1996, 2000a), verbos de movimento podem ser empregados metaforicamente para representar mudanças que não envolvem deslocamento físico efetivo, mas alterações de estado ou de condição.

Cabe destacar, ainda, que "sair do armário" também se configura como uma expressão idiomática. As expressões idiomáticas são geralmente definidas como unidades linguísticas cujo significado global não pode ser deduzido a partir do significado isolado de seus componentes. Além disso, Kövecses e Szabó (1996) argumentam que as expressões idiomáticas possuem natureza conceitual, e não meramente linguística, de modo que seu significado é motivado, e não arbitrário, além de que tais expressões refletem uma tendência natural à economia de esforço na fala. Isso implica que, no processo comunicativo, busca-se alcançar maiores efeitos cognitivos com menor custo de processamento, sendo que as expressões formulaicas reduzem a sobrecarga cognitiva por serem pré-fabricadas e não exigirem construção ativa por parte de falantes e ouvintes. O autor acrescenta que o princípio idiomático não parece depender do número de línguas dominadas por um indivíduo nem do seu nível de proficiência, inclusive em contextos de interação em língua franca. Por essa razão, essa expressão é utilizada como eixo da discussão entre os participantes, funcionando como um conceito compartilhado tanto por falantes nativos quanto por não nativos de Língua Inglesa, e que sintetiza uma experiência comum na trajetória desses sujeitos.

Por fim, a literatura recente tem proposto compreender o "sair do armário" não como um evento único e concluído, mas como um processo contínuo de negociação identitária. Guittar (2014), retomado por Dyrmo (2022), argumenta que assumir uma identidade LGBTQIAPN+ constitui uma trajetória

permanentemente reconstruída ao longo da vida, na medida em que identidades e formas de autoidentificação podem ser ressignificadas em diferentes momentos e contextos sociais. Dessa forma, indivíduos podem realizar sucessivos processos de "saída do armário", tanto diante de outras pessoas quanto em relação a si próprios. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para o presente estudo, pois permite compreender as narrativas produzidas pelos participantes não como relatos de um acontecimento isolado, mas como construções discursivas que evidenciam processos contínuos de negociação, reconhecimento e reconstrução da identidade.

Metodologia

A investigação foi conduzida em quatro fases distintas. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica aprofundada acerca da AC, da LI e de pesquisas voltadas à interação mediada por tecnologia. Na etapa seguinte, constituiu-se o corpus empírico, composto por gravações em vídeo de conversas entre voluntários LGBTQIAPN+ (cinco brasileiros, duas alemãs, um britânico, um canadense e uma americana), que possuíam nível de proficiência de Língua Inglesa entre intermediário e avançado, realizadas por meio da plataforma de videoconferência Zoom. Para tanto, os participantes assinaram previamente um termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG com identificação CAAE 55218521.1.1001.5149.), assegurando a confidencialidade e o uso científico dos dados, informando que os vídeos e seus respectivos recortes podem ser utilizados em contextos específicos, incluindo publicações científicas.

Neste trabalho, o convite para participar como voluntário da pesquisa foi feito num ambiente acadêmico, então o recorte social dos participantes reflete essa realidade: são todos adultos, em sua maioria brancos, em sua maioria cisgêneros (aquele que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer), todos

nascidos no ocidente. Ressalta-se, portanto, que a constituição desse grupo de indivíduos não deve ser entendida como uma representação fiel da comunidade LGBTQIAPN+, ele é, na verdade, nada mais do que uma coleção extremamente limitada de narrativas individuais para fins desta pesquisa.

As interações foram orientadas por tópicos sugeridos pela pesquisadora, constituindo uma espécie de roteiro comum a todas as interações, com o objetivo de favorecer a espontaneidade e a troca interpessoal entre os participantes. Os tópicos foram repassados em formato de pergunta: (1) How do you identify in terms of your gender and sexuality? (2) How was your experience of "coming out of the closet"? (3) Has the meaning of "come out of the closet" changed for you looking back on it? (4) Have you ever experienced having a friend or family member "coming out of the closet" to you? How was it? (5) Do you believe that the internet (or technology in general) played any part when you came out? How? (6) Is or was homophobia part of your experience in the world? How does it manifest and how do you feel about it?

Dessa maneira, os participantes foram respondendo as perguntas, não necessariamente nessa mesma ordem, e discutindo cada um dos temas. A pesquisadora não participou das interações, estando com a câmera e microfones desligados durante as conversas; portanto, não houve nenhum tipo de controle de tempo, solicitações de informações extras etc. Todas as interações ocorreram em duplas, com um total de dez voluntários e cinco gravações. Todos os participantes eram voluntários interessados no tema da pesquisa e não foi feita nenhuma distinção de idade, gênero, nacionalidade, língua materna ou demais características. O único critério de organização foi formar duplas com indivíduos de línguas maternas distintas, e, além disso, os voluntários ficaram livres para conversarem o quanto quisessem e sobre quaisquer outros assuntos que desejassem. A interação mais curta teve 27 minutos e a mais longa teve 82 minutos, sendo que o total das cinco interações foi de 287 minutos. Ademais, os excertos apresentados neste artigo foram selecionados por constituírem fenômenos

relevantes para a presente a presente análise, mas não correspondem à totalidade dos dados.

Na terceira fase da pesquisa, as gravações foram transcritas com o auxílio do software EXMARaLDA (Schmidt; Wörner, 2009), de acordo com as convenções GAT 2 (Selting et al., 2016), as quais possibilitam a representação simultânea da fala, dos gestos, da entonação e das sobreposições. Essa metodologia viabiliza uma análise multimodal detalhada das interações, contemplando dimensões verbais, prosódicas e visuais. Os nomes dos participantes foram omitidos e cada um deles recebeu uma sigla na transcrição, na intenção de anonimizá-los o máximo possível no texto escrito. Finalmente, os dados foram analisados, a partir dos princípios da microanálise conversacional (Marcuschi, 2000; Sidnell; Stivers, 2012) e da LI (Couper-Kuhlen; Selting, 2001; 2018). Para a anotação e análise dos gestos, foi adotado o Sistema de Anotação Linguística do Gesto (Linguistic Annotation System of Gesture – LASG) que foi desenvolvido a partir dos Métodos de Análise Gestual (Methods of Gesture Analysis – MGA). Segundo Bressem, Ladewig e Müller (2013, p. 1100), os MGA determinam os princípios básicos da construção desse significado, levando-se em consideração a forma, a estrutura sequencial dos gestos em relação à fala e a outros gestos, a relação dos gestos com aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos da fala e a distribuição dos gestos em diferentes contextos. É válido lembrar que essa sequência não precisa ser obrigatoriamente seguida pelo pesquisador, uma vez que a análise pode ser iniciada em qualquer etapa. Com relação aos gestos manuais, os MGA se debruçam extensivamente sobre a análise das características gestuais. Para a presente pesquisa, nos limitaremos aos seguintes parâmetros desses métodos, que são essenciais para uma investigação multimodal: (1) formas de mão: aberta, fechada, curvada (dedos curvados), dedos esticados; (2) orientação da palma: para cima, para baixo, laterais, virada para o corpo, virada para fora e (3) movimentos: reto, em arco, circular, zigue-zague, em forma de S, espiral.

Resultados

Esta seção apresenta a análise de excertos selecionados do corpus, com foco na maneira como gestos metafóricos participam da construção de sentidos em narrativas relacionadas à experiência LGBTQIAPN+. Foram selecionados trechos de duas interações realizadas em ILF, envolvendo quatro participantes: D2 (alemã) e B4 (brasileiro), na primeira interação, e D1 (alemã) e B3 (brasileira), na segunda. Na Seção 4.1, analisam-se ocorrências em que a identidade é conceptualizada como objetos entrelaçados, enquanto a Seção 4.2 discute a metáfora da identidade como uma caixa, evidenciando como recursos verbais e gestuais se articulam na construção multimodal de experiências identitárias.

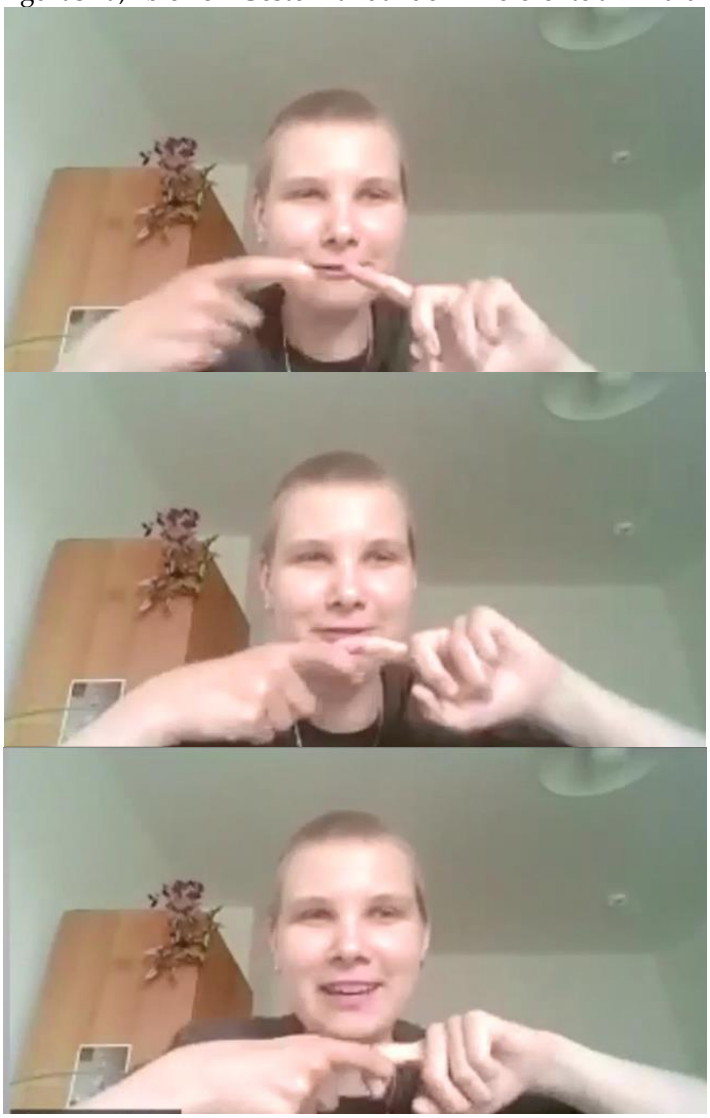
Identidades como objetos emaranhados

Abaixo, apresentaremos e discutiremos alguns tópicos levantados por D2, uma alemã, e B4, um brasileiro, ao responderem à primeira pergunta. D2 é a primeira a comentar sobre si mesma:

Excerto 1 – Interação 2024VMI-LGBT-4b (00:28 a 00:36)
01 D2 i thInk someTImes like, eu acho às vezes tipo
02 as for GENder: (-) identity- no caso de identidade de gênero
03 to ME it is quite sOrt of, para mim é meio que
04 (.) <<conectando os dois dedos indicadores> enTANgled>, entrelaçada
05 B4 ((balança a cabeça para cima e para baixo))
06 D2 (.) with like LESbian identity, com tipo identidade lésbica

Entre as linhas 01 e 06, D2 comenta que sua identidade de gênero e sua orientação sexual são aspectos conectados de si mesma. Na linha 04, quando ela diz "entrelaçada" (enTANgled), D2 conecta os dois dedos indicadores um no outro, entrelaçando-os. Vejamos:

Figuras 1a, 1b e 1c – Gesto manual de D2 referente à linha 04



Fonte: coletado para fins desta pesquisa.

A partir das imagens acima, observa-se a ativação de uma metáfora, na medida em que o gesto icônico de entrelaçar os dedos pode remeter à representação de elementos físicos conectados, como duas pessoas, dois animais ou dois objetos, mas, ao referir-se

a ideias abstratas, esse mesmo gesto assume caráter metafórico. As identidades, compreendidas como domínio-alvo de natureza mais abstrata, passam a ser concebidas como seres ou objetos dotados de corpo físico, pertencentes ao domínio-fonte mais concreto, podendo, assim, estabelecer conexões entre si, tal como ocorre com os dedos de D2.

Quando retomamos a expressão-chave "coming out", originalmente em inglês nas conversas, observamos que ela desencadeia, ao longo da interação, referências a outros conceitos abstratos, como identidade de gênero, orientação sexual e heteronormatividade. No Excerto 1, ao afirmar que sua identidade de gênero está "entangled", ou entrelaçada, com sua identidade lésbica, D2 acompanha a fala com o gesto de entrelaçar os dedos indicadores. Esse gesto, em um contexto não metafórico, poderia representar a conexão física entre dois corpos ou objetos. No entanto, como os referentes da fala são conceitos abstratos, o gesto passa a atribuir propriedades físicas a essas entidades, permitindo interpretá-las como objetos que podem ser aproximados, conectados ou separados. É nesse percurso interpretativo que identificamos a metáfora conceitual IDEIAS SÃO OBJETOS, segundo a qual pensamentos, identidades e outros processos cognitivos são conceptualizados como entidades concretas, manipuláveis e localizáveis no espaço. De forma complementar, também se observa a mobilização da metáfora SIMILARIDADE É PROXIMIDADE (Grady, 1987), uma vez que a proximidade física entre os dedos representa a forte associação entre identidade de gênero e identidade lésbica. Além disso, a configuração gestual também pode ser interpretada à luz da metáfora INTIMIDADE É PROXIMIDADE FÍSICA, segundo a qual relações de proximidade afetiva, psicológica ou experiencial são conceptualizadas em termos de proximidade espacial. Nesse caso, o entrelaçamento dos dedos não apenas representa uma conexão estrutural entre duas categorias identitárias, mas também evidencia o modo como a participante vivencia essas dimensões como profundamente imbricadas em sua própria experiência subjetiva. Assim, os

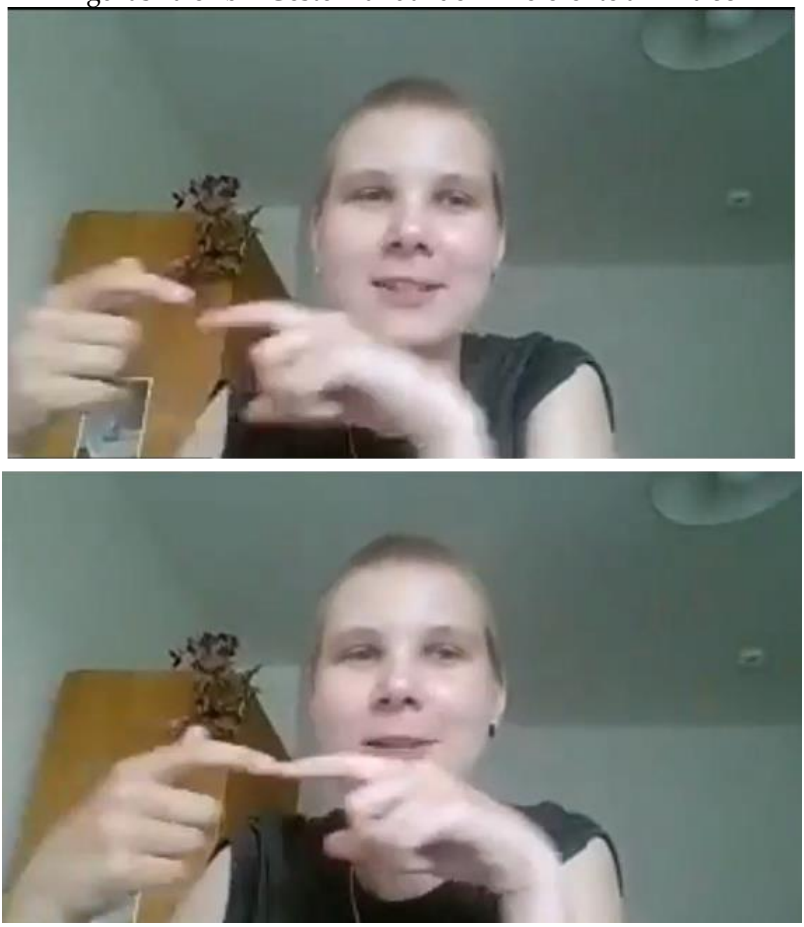
recursos gestuais não apenas acompanham a fala, mas tornam visível a maneira como a participante conceptualiza essas dimensões identitárias como objetos relacionados entre si no espaço interacional.

Mais adiante na conversa, D2 e B4 conversam sobre como nenhum dos dois se sente pertencente à ideia estereotípica de pessoa cisgênera. D2 diz que se entende enquanto mulher, mas não compartilha de diversas características que são consideradas padrões da feminilidade; enquanto B4 comenta que ele se identifica como homem cis, também sem se identificar inteiramente com a ideia considerada padrão de masculinidade. A partir dessas considerações, D2 comenta:

> **Excerto 2** – Interação 2024VMI-LGBT-4b (2:03 a 2:17)
> 50 D2 yeah i think that's so: (.) it's so INteresting,=
> é eu acho que isso é tão isso é interessante
> 51 =because the:se (-) like heteronormaTIvity,=
> porque esse tipo heteronormatividade
> 52 =and like GENder normaTIvity,=
> e tipo normatividade de gênero
> 53 =are SO: <<conectando os dois dedos indicadores esticados mãos fechadas> intert intertWIned> and that's so:,
> estão tão inter interconectados e isso é tão
> 54 i think sometimes HARD to:,
> eu acho que às vezes é difícil de
> 55 or (-) almost impossible to <<aproximando as duas mãos abertas e separando-as> sort of> disenTANgle everything;
> ou quase impossível de meio que separar tudo

Novamente, vemos gestos manuais produzidos por D2 na linha 53:

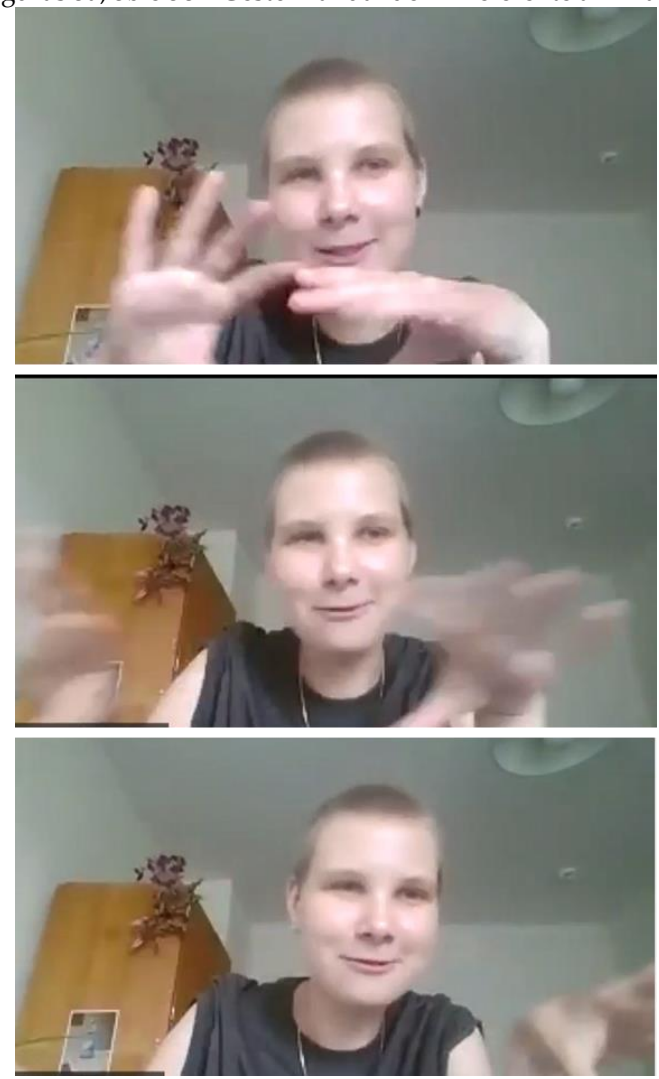
Figuras 2a e 2b – Gesto manual de D2 referente à linha 53



Fonte: coletado para fins desta pesquisa

Temos também os gestos manuais produzidos na linha 55, ilustrados nas Figuras 3a, 3b e 3c a seguir.

Figuras 3a, 3b e 3c – Gesto manual de D2 referente à linha 55



Fonte: coletado para fins desta pesquisa.

A partir dos gestos produzidos nas linhas 53 e 55, é possível observar a recorrência e a ampliação do mesmo esquema metafórico já mobilizado anteriormente por D2. Ao afirmar que heteronormatividade e normatividade de gênero são

“intertwined”, a participante novamente recorre ao gesto de conectar os dedos indicadores, reforçando corporalmente a ideia de conexão estreita e difícil de separar. Esse gesto funciona como um recurso semiótico que não apenas ilustra a fala, mas participa ativamente da construção do sentido, tornando visível a complexidade conceitual do que está sendo dito. Assim, a noção de sistemas normativos como elementos entrelaçados ganha materialidade na interação.

Na linha 55, quando D2 menciona a dificuldade, ou quase impossibilidade, de “disentangle everything”, observa-se uma mudança significativa na configuração gestual. O gesto de aproximar as mãos abertas e, em seguida, separá-las pode ser interpretado como uma tentativa corporal de simular o ato de desfazer aquilo que está amarrado ou conectado. Diferentemente do gesto anterior, em que os dedos permanecem fisicamente entrelaçados durante a produção da fala, aqui as mãos aproximam-se inicialmente como se representassem um conjunto único e, em seguida, afastam-se lentamente em direções opostas, sem que haja um movimento brusco ou claramente conclusivo de ruptura. A abertura gradual das mãos, acompanhada da ausência de um gesto que represente um desligamento definitivo, sugere um processo de separação em andamento, e não uma dissociação plenamente realizada. Essa interpretação é reforçada pela própria formulação verbal da participante, marcada por expressões mitigadoras como “sort of” e “almost impossible”, que indicam incerteza e dificuldade. Assim, gesto e fala convergem para construir a ideia de que distinguir completamente heteronormatividade e normatividade de gênero constitui uma tarefa complexa, incompleta e possivelmente inalcançável.

Esses excertos mostram, portanto, como D2 constrói uma coerência interna ao longo da interação, retomando o gesto de entrelaçar os dedos indicadores, inicialmente empregado para representar a relação entre identidade de gênero e identidade lésbica (Excerto 1), e posteriormente reutilizando-o para conceptualizar a relação entre heteronormatividade e

normatividade de gênero (Excerto 2). Essa recorrência gestual evidencia que a participante reemprega um mesmo recurso multimodal para estruturar diferentes conceitos abstratos por meio do mesmo esquema imagético de conexão física. A repetição do gesto de entrelaçamento, agora aplicada não apenas à relação entre identidade de gênero e orientação sexual, mas também às estruturas normativas mais amplas, sugere uma continuidade conceitual e experiencial. Ao mesmo tempo, a participação de B4, ainda que majoritariamente silenciosa nesses momentos, é relevante na medida em que seus acenos de cabeça e sua escuta ativa contribuem para a ratificação desses sentidos.

Identidade como uma caixa

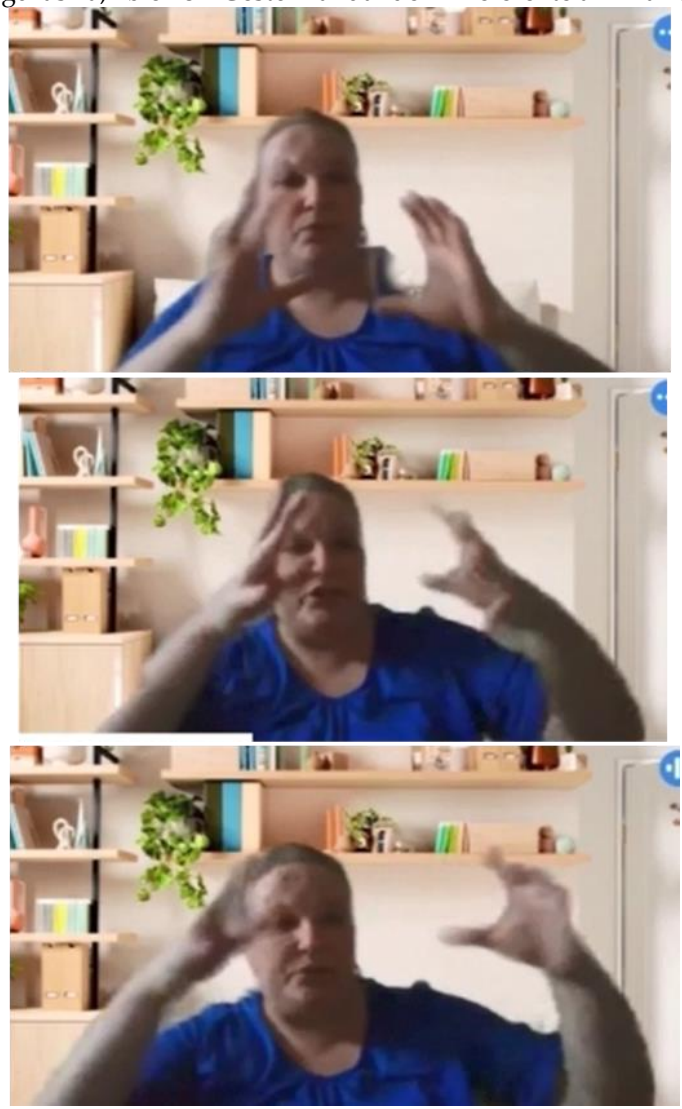
No excerto abaixo, analisaremos um trecho da conversa entre as participantes D1, uma alemã, e B3, uma brasileira:

> **Excerto 3** – Interação 2024VMI-LGBT-3i (5:35 a 6:01)
> 128 D1 (-) <<franzindo as sobrancelhas> I knew from a very earlyage,=>
> eu sabia desde bem nova
> 129 =that i WASN'T interested <<palmas das mãos para cima, dois dedos encostados e se esfregando> in physical,
> que eu não me interessava em fisicamente
> 130 like getting PHYSical with somebody;>
> tipo me envolver fisicamente com alguém
> 131SOME (--) [i was lAcking] something;
> algo tinha algo faltando em mim
> 132 B3[uhum;]
> uhum
> 133 D1 so (-) <<levantando as mãos fechadas, dois dedos esticados em cada mão e então curvados> forMAlity> for me became kind of a,
> então formalidade pra mim se tornou um tipo de
> 134 ((mãos à frente, palmas viradas uma para a outra, dedoscurvados, movimento circular))

135 <<apontando para a esquerda com ambas mãos, dedos esticados> ihad a LAbel where to pUt it;
eu tinha um rótulo para colocar
136 you know like (-) having a BOX;>
sabe tipo ter uma caixa
137 knowing that there are MORE people that are like mE,
saber que há mais pessoas que são como eu

Nesse momento, D1, que se identifica como assexual, explica para B3 que sentia falta de algo que a ajudasse a entender a própria sexualidade (linha 131). Finalmente, ela se apoderou do termo "assexual" para se descrever (linha 135) e descobriu que há mais pessoas como ela (linha 137). D1 produz diversos gestos manuais enquanto fala, como o descrito na linha 134:

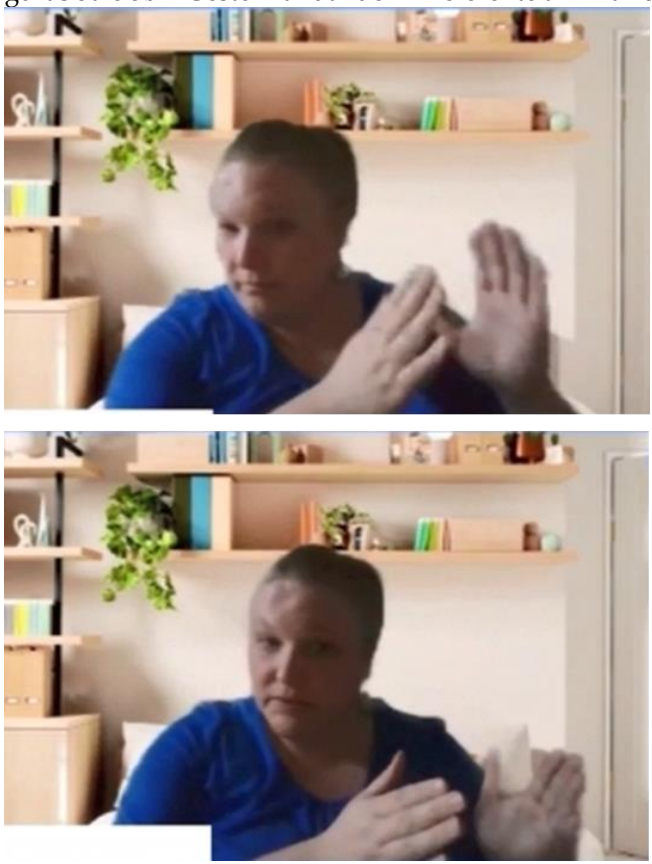
Figuras 4a, 4b e 4c – Gesto manual de D1 referente à linha 134



Fonte: coletado para fins desta pesquisa.

Logo no turno seguinte, a mesma participante produz outro gesto:

Figuras 5a e 5b – Gesto manual de D1 referente à linha 135



Fonte: coletado para fins desta pesquisa.

Nas imagens 4a, 4b e 4c, observa-se que D1 realiza um gesto manual icônico com ambas as mãos, delineando no espaço à sua frente uma forma geométrica circular. Estudos indicam que gestos manuais frequentemente evocam padrões geométricos, como círculos, formas ovais ou quadradas, e que, ao produzi-los, os falantes recorrem a estruturas cognitivas básicas associadas a esquemas imagéticos, como a noção de contêiner e conteúdo (Johnson, 1987; Cienki, 1998; Ladewig, 2011). Na medida em que esse gesto pressupõe a existência de um corpo dotado de limites físicos, ele pode ser interpretado como uma instanciação não

apenas do esquema de imagem OBJETO ou CONTEÚDO, mas também da metáfora ESTRUTURA CONCEITUAL É ESTRUTURA FÍSICA (Sweetser, 1998 apud Mittelberg, 2013, p. 770). Além disso, o gesto também pode ser compreendido à luz da metáfora ORGANIZAÇÃO LÓGICA É ESTRUTURA FÍSICA (Grady, 1987), segundo a qual a organização de conceitos abstratos é conceptualizada em termos de estruturas físicas organizadas. Ao delinear um espaço delimitado à sua frente, D1 não apenas representa um objeto concreto, mas constrói corporalmente uma estrutura capaz de organizar e acomodar uma categoria identitária.

Adicionalmente, D1 articula tanto a modalidade visual quanto a verbal para estabelecer a associação entre "rótulo" e "objeto". Nas imagens 5a e 5b, D1 indica o lugar no espaço à sua frente, à esquerda (uma vez que o vídeo está espelhado), onde esse rótulo poderia ser colocado, reforçando a ideia de contornos físicos desse termo. Na sua fala, a participante explica que é como se houvesse uma caixa na qual pudesse colocar sua sexualidade. Nessa construção multimodal, diferentes metáforas conceituais parecem operar simultaneamente. Em primeiro lugar, a metáfora IDEIAS SÃO OBJETOS (Lakoff et al., 1991) permite compreender a identidade ou o rótulo "assexual" como uma entidade manipulável, capaz de ser localizada, posicionada e colocada em determinado lugar. Em segundo lugar, a metáfora CATEGORIAS SÃO REGIÕES ESPACIAIS DELIMITADAS (Grady, 1987) possibilita interpretar a caixa como uma região espacial delimitada que reúne entidades pertencentes a uma mesma categoria, de modo que reconhecer-se como assexual equivale a encontrar um espaço conceitual ao qual se pertence. Finalmente, a metáfora CIRCUNSTÂNCIAS SÃO O ENTORNO (Grady, 1987) contribui para compreender como a participante conceptualiza sua condição identitária em termos de um ambiente ou espaço que passa a circunscrever sua experiência.

Dessa forma, por meio da fala e do gesto, D1 aciona simultaneamente duas dimensões: (i) a dêitica, relacionada ao apontar e à organização dos elementos no espaço; e (ii) a categorial,

ao delimitar corporalmente uma região espacial na qual sua identidade pode ser localizada; e (iii) a metafórica, na medida em que conceptualiza a identidade como um objeto passível de ser organizado e inserido em uma estrutura física delimitada. Essa articulação entre gesto e fala evidencia que o processo de autocompreensão não consiste apenas em encontrar uma palavra para descrever a própria experiência, mas em construir cognitivamente um espaço conceitual capaz de organizar essa experiência dentro de um sistema mais amplo de categorias sociais.

Do ponto de vista processual, chama atenção o modo como D1 constrói essa compreensão de si mesma a partir de algumas reformulações, como nas linhas 135 e 136. Além disso, vemos também algumas pausas nesses trechos (linhas 131, 133 e 136); esses elementos sugerem que a falante ainda está buscando uma formulação adequada para nomear sua experiência naquele momento da narrativa. A razão pode ser tanto a natureza do assunto, que é abstrato e de grande complexidade, quanto do fato de D1 não ser falante nativa de língua inglesa e o processamento linguístico funcionar numa maneira e ritmo distintos ao falarmos uma língua estrangeira. Sob a perspectiva da AC e da LI, essas pausas e reformulações podem ser interpretadas não apenas como sinais de dificuldade lexical ou de processamento em língua adicional, mas como recursos interacionais envolvidos na construção pública do sentido. Ao reformular sucessivamente sua fala antes de chegar às expressões "label" e "box", D1 torna observável o próprio processo de conceptualização, negociando com a interlocutora uma forma socialmente reconhecível de representar sua experiência. A produção dos gestos durante esse percurso reforça essa interpretação, pois acompanha a emergência gradual da organização conceitual expressa verbalmente. Em vez de simplesmente ilustrar uma ideia previamente formulada, gesto e fala parecem constituir conjuntamente o processo de construção desse significado na interação. Ademais, os backchannels produzidos por B3 (linha 132) contribuem para sustentar esse espaço interacional de elaboração, funcionando como sinais de

escuta e alinhamento que permitem à participante prosseguir na construção de sua narrativa identitária.

Discussão

Ao longo das interações analisadas, a pergunta disparadora sobre coming out favorece a emergência de diferentes temas relacionados às experiências identitárias dos participantes, como identidade de gênero, orientação sexual, normas sociais e processos de autocompreensão. Esses temas, embora abstratos por dizerem respeito a experiências, estados e categorias cognitivas, são frequentemente conceptualizados por meio de entidades e relações espaciais mais concretas, em consonância com a TMC. Muitas vezes, esses momentos das conversas mobilizam a metáfora IDEIAS SÃO OBJETOS (Lakoff et al., 1991), uma vez que pensamentos, emoções e processos psicológicos são frequentemente apresentados como elementos concretos, manipuláveis e deslocáveis no espaço. Essa metáfora conceitual aparece vinculada a diversos conceitos, como (i) identidade de gênero e sexualidade como objetos entrelaçados; (ii) heteronormatividade e normatividade de gênero como objetos entrelaçados e difíceis de serem separados; e (iii) sexualidade como rótulo ou caixa. Essa objetificação metafórica torna a "saída do armário" mais facilmente narrável, pois transforma um processo subjetivo complexo em um conjunto de ações manipuláveis, como "conectar" partes de si, ou "colocar" o gênero ou a sexualidade em um determinado local. Em muitos trechos das interações, tanto as que vimos neste capítulo, quanto em diversos outros momentos das interações, o "objeto" identidade aparece como algo que precisa ser nomeado, descoberto, trocado de lugar, controlado por normas sociais que o obrigam a ser o oposto da identidade heterocisnormativa.

Esses resultados dialogam com a literatura da Linguística Cognitiva ao sugerirem que metáforas baseadas em objetos,

contêineres, proximidade e organização espacial constituem recursos recorrentes para a conceptualização de experiências identitárias. No corpus analisado, essas conceptualizações tornam-se particularmente visíveis pela articulação entre fala e gestualidade, que oferece pistas adicionais sobre como os participantes estruturam e tornam compartilháveis experiências de natureza abstrata. Os dados permitem observar que os participantes constroem localmente um terreno comum (common ground) (Kecskés, 2014) durante as interações, negociando significados e compartilhando referências que possibilitam o desenvolvimento das narrativas. Nesse sentido, a expressão "coming out", utilizada como pergunta disparadora, mostrou-se um ponto de partida eficaz para a produção dessas narrativas no contexto investigado.

Os dados analisados não permitem generalizar que expressões como "coming out" ou "label" sejam igualmente reconhecidas por todos os falantes nativos e não nativos de língua inglesa. Entretanto, no conjunto total de interações deste estudo, que infelizmente não pôde ser descrito em sua totalidade no presente artigo, tais expressões foram amplamente empregadas pelos participantes como recursos compartilhados para discutir experiências relacionadas à sexualidade e à identidade de gênero, favorecendo a continuidade da interação e a construção conjunta de sentidos.

Considerações Finais

Este estudo investigou como participantes LGBTQIAPN+ mobilizam recursos verbais e gestuais para construir narrativas sobre "sair do armário" em interações mediadas por vídeo realizadas em ILF. A análise dos excertos mostrou que diferentes metáforas conceituais são instanciadas multimodalmente, especialmente por meio da articulação entre fala e gestos manuais, permitindo observar como experiências identitárias abstratas

podem ser conceptualizadas em termos de objetos, contêineres, movimento e relações espaciais. Os resultados sugerem que os gestos metafóricos constituem um recurso relevante na construção dessas narrativas, complementando a informação verbal e oferecendo evidências sobre a forma como determinados conceitos são organizados durante a interação. Contudo, os dados analisados não permitem afirmar que os gestos ocupem um papel central ou predominante em relação a outros recursos semióticos, mas indicam que sua análise contribui para uma compreensão mais abrangente da construção multimodal de sentido.

Da mesma forma, embora as interações tenham sido realizadas em ILF, os resultados permitem apenas observar que essa língua funcionou como meio de comunicação entre participantes de diferentes repertórios linguísticos. Não é possível concluir, a partir deste corpus, que o inglês desempenhe um papel privilegiado na circulação de metáforas ou na construção de significados interculturais, uma vez que o estudo não estabelece comparações com interações realizadas em outras línguas. Por fim, acredita-se que a integração entre Linguística Cognitiva, LI e estudos sobre gestualidade oferece um caminho promissor para investigar como metáforas conceituais emergem na fala-em-interação e se manifestam multimodalmente em narrativas sobre identidade. Estudos futuros, com corpora mais amplos e comparações entre diferentes línguas e contextos socioculturais, poderão aprofundar a compreensão da relação entre metáfora, gestualidade e construção discursiva das experiências LGBTQIAPN+.

Referências

ARZARELLO, F.; EDWARDS, L. Gesture and the construction of mathematical meaning. *In*: CHICK, H.; VINCENT, J. (ed.). Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, v. 1, p. 123-127. 2005.

BRESSEM, J.; LADEWIG, S.; MÜLLER, C. Linguistic Annotation System for Gestures (LASG). *In*: MÜLLER; C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, H.; MCNEILL, D.; TEßENDORF, S. (ed.). *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013, p. 1098-1124.

CIENKI, A. Metaphoric gestures and some of their relations to verbal metaphoric expressions. *In*: KOENIG, J. (ed.). *Discourse and Cognition*: Bridging the Gap. Stanford, California: CSLI Publications, 1998. p. 189-204.

COUPER-KUHLEN, E.; SELTING, M. *Studies in Interactional Linguistics*. Studies in Discourse and Grammar. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

COUPER-KUHLEN, E.; SELTING, M. *Interactional Linguistics*: Studying Language in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

DYRMO, T. Do we need Queer Cognitive Linguistics?. *Tekst i dyskurs - Text und Diskurs*, n. 16. 2022, p. 241-257. Disponível em: https://tekst-dyskurs.eu/article/161577/en. Acesso em: 18 set. 2026.

GRADY, J. *Foundations of Meaning*: Primary Metaphors and Primary Scenes. Dissertation (PhD in Linguistics) – University of California, Berkeley, 1987.

GUMPERZ, J. Contextualization revisited. *In*: AUER, P.; DI LUZIO, A. (ed.). *The Contextualization of language*. Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 177-198.

JEFFERSON, G. Sequential Aspects of Storytelling in Conversation. *In*: SCHENKEIN, J. *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 1978. p. 219-248.

KECSKÉS, I. *Intercultural Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

KENDON, A. Some relationships between body motion and speech. *In*: SIEGMAN, A.; POPE, B. (ed.). *Studies in dyadic communication.* Oxford: Pergamon Press, 1972.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture***:** Universality and Variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z.; SZABÓ, P. Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 3, p. 326-355, 1996.

KUSHNICK, H. In the Closet: A Close Read of the Metaphor. *AMA Journal of Ethics*: Illuminating the Art of Medicine, v. 12, n. 8, 2010. Disponível em: https://journalofethics.ama-assn.org/article/closet-close-read-metaphor/2010-08. Acesso em: 18 set. 2026.

LADEWIG, S. Putting the cyclic gesture on a cognitive basis. *CogniTextes*, v. 6, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.4000/cognitextes.406. Acesso em: 18 set. 2026.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things:* what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação.* 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

McKENNA, K.; BARGH, J. Coming out in the age of the Internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 75, n. 3, 1998, p. 681-694.

McNEILL, D. *Hand and mind:* What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

McNEILL, D. The co-evolution of speech and gesture. *In*: MÜLLER; C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, H.; MCNEILL, D.; TEßENDORF, S. (ed.). *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Volume 1. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013. p. 480-512.

MITTELBERG, I. The Exbodied Mind: Cognitive-Semiotic Principles as Motivating Forces in Gesture. *In*: C. MÜLLER, A.; CIENKI, E.; FRICKE, S.; LADEWIG, D.; MCNEILL; TESSENDORF, S. (ed.). *Body – Language – Communication*: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2013. p. 750-779.

SACKS, H. *Lectures on Conversation*, Oxford: Blackwell, 1995 [1992].

SCHEGLOFF, E. Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, v. 29, n. 1, p. 1-63, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0047404500001019. Acesso em: 18 set. 2026.

SCHMIDT, T.; WÖRNER, K. EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics*, v. 19, n. 4, p. 565-582, 2009.

SCOTT, D. 'Coming out of the closet', examining a metaphor. *Annals of the International Communication Association*, v. 42, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1474374. Acesso em: 18 set. 2026.

SELTING, M.; AUER, P.; BARTH-WEINGARTEN, D.; BERGMANN, J.; BERGMANN, P.; BIRKNER, K.; COUPER-KUHLEN, E.; DEPPERMANN, A.; GILLES, P.; GÜNTHNER, S.; HARTUNG, M.; KERN, F.; MERTZLUFFT, C.; MEYER, C.; MOREK, M.; OBERZAUCHER, F.; PETERS, J.; QUASTHOFF, U.; SCHÜTTE, W.; UHMANN, S. A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. *Gesprächsforschung*, v. 12, p. 1-51, 2011.

SELTING, M.; AUER, P.; BARTH-WEINGARTEN, D.; BERGMANN, J.; BERGMANN, P.; BIRKNER, K.; COUPER-KUHLEN, E.; DEPPERMANN, A.; GILLES, P.; GÜNTHNER, S.; HARTUNG, M.; KERN, F.; MERTZLUFFT, C.; MEYER, C.; MOREK, M.; OBERZAUCHER, F.; PETERS, J.; QUASTHOFF, U.; SCHÜTTE, W.; UHMANN, S. Um sistema para transcrever a fala-em-interação*:* GAT 2. Traduzido para o português por Ulrike Schröder *et al*., com revisão técnica de Paulo Cortes Gago. *Veredas*, v. 20, n. 2, p. 6-61, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28203. Acesso em: 18 set. 2026.

SIDNELL, J.; STIVERS, T. (org.). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, Oxford, West Sussex: Wiley-Blackwell, 2012.

STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. *Embodied Interaction:* Language and Body in the Material World. Cambridge: Cambridge University Press: 2011.

TALMY, L. Fictive motion in language and "ception.". *In*: BLOOM, P.; PETERSON, A.; NADEL, L; GARRETT, F. (ed.), *Language and space.* Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 1996. p. 211-276.

TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*: Conceptual structuring systems. Vol. 1. Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2000.

A POLIDEZ EM SOLICITAÇÕES POR E-MAILS INSTITUCIONAIS: ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS E GESTÃO RELACIONAL

Flávia Maria Batista Caldeira de Souza[1]

Sessão Temática: Análise do Discurso

Resumo

Este estudo investiga a manifestação da polidez linguística em atos de fala do tipo solicitação em e-mails institucionais, redigidos em inglês, no contexto da internacionalização do ensino superior brasileiro. O estudo integra as atividades do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED), sediado na Faculdade de Letras da UFMG, e busca contribuir, tanto teórica quanto empiricamente, para o debate sobre Texto e Textualidade, Pragmática Discursiva e (Im)polidez. Embora o ato de fala 'solicitação' já tenha sido amplamente estudado, ainda são escassas as pesquisas voltadas aos e-mails institucionais, especialmente no contexto brasileiro. A pesquisa fundamenta-se na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1962; Searle, 1969), na Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987) e na Teoria do Gerenciamento de Relações de Spencer-Oatey (2008b). A metodologia adota uma abordagem mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos, a partir da compilação de um corpus de e-mails institucionais em inglês, produzidos por setores da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, analisando estratégias de polidez, níveis de diretividade e recursos atenuadores e intensificadores. Os resultados indicam predominância de estratégias indiretas convencionais e uso recorrente de movimentos de apoio, evidenciando a centralidade da

[1] Doutoranda em Estudos Linguísticos na área de concentração da Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira. E-mail da autora: flaviambc@gmail.com.

mitigação na gestão das relações institucionais. Observa-se ainda a combinação de múltiplas estratégias em eventos de fala complexos. Conclui-se que a polidez desempenha papel fundamental na mediação das interações institucionais e na construção de relações colaborativas, contribuindo também para a formação de práticas comunicativas mais eficazes no âmbito da internacionalização.

Palavras-chave: polidez linguística; solicitações; e-mail; gestão relacional.

Abstract

This study investigates the manifestation of linguistic politeness in request speech acts in institutional emails written in English, within the context of the internationalization of Brazilian higher education. The study is part of the activities of the Research Group on Pragmatics, Text and Discourse (GEPTED), based at the Faculty of Letters at UFMG, and aims to contribute both theoretically and empirically to discussions on Text and Textuality, Discursive Pragmatics, and (Im)politeness. Although the speech act of 'request' has been widely studied, research focusing on institutional emails remains scarce, particularly in the Brazilian context. This study is grounded in Speech Act Theory (Austin, 1962; Searle, 1969), Brown and Levinson's Politeness Theory (1987), and Spencer-Oatey's Rapport Management Theory (2008b). The methodology adopts a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative procedures, based on the compilation of a corpus of institutional emails in English produced by sectors of the Office of International Affairs, analyzing politeness strategies, levels of directness, and mitigating and intensifying resources. The results indicate a predominance of conventional indirect strategies and frequent use of supportive moves, highlighting the central role of mitigation in managing institutional relationships. The findings also reveal the combination of multiple strategies within complex speech events. The analysis suggests that politeness plays a fundamental role in mediating institutional interactions and in fostering collaborative relationships, also contributing to the development of more effective communicative practices within the internationalization process.

Keywords: linguistic politeness; requests; email; rapport management.

Introdução

Neste texto, é apresentado um recorte de minha pesquisa de doutorado em andamento, que busca compreender de que maneira a polidez linguística se manifesta na gestão relacional presente na interação mediada por correspondência eletrônica institucional. Partindo de uma perspectiva centrada na pragmática linguística, a proposta é observar os recursos empregados para mitigar a imposição e preservar a harmonia interacional em um ambiente de internacionalização universitária.

O processo de internacionalização das universidades brasileiras tem intensificado as interações comunicativas entre instituições de ensino superior, especialmente por meio da comunicação eletrônica institucional, que se tornou uma ferramenta central para o estabelecimento e a manutenção de parcerias globais. Devido à própria natureza dos e-mails institucionais, grande parte das mensagens enviadas e recebidas entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e seus parceiros envolve algum tipo de solicitação.

O ato de fala 'solicitação' tem sido amplamente estudado, incluindo sua manifestação na comunicação institucional (Biesenbach-Lucas, 2006; Savić, 2018; Xia *et al*., 2024). Contudo, a maioria dessas pesquisas concentra-se em e-mails acadêmicos, principalmente na troca de mensagens entre alunos e professores. Pesquisas utilizando outros tipos de e-mails institucionais ainda são muito escassas, principalmente se pensarmos no contexto brasileiro. Conforme destacam Xia *et al*. (2024, p. 73), "a maioria dos estudos até hoje tem se concentrado em gêneros acadêmicos, deixando os gêneros do ambiente de trabalho pouco explorados,

especialmente sob a abordagem da análise de gênero baseada em corpus"[2].

Reconhecendo a lacuna dos estudos do gênero e-mail institucional no Brasil, torna-se particularmente relevante investigar as práticas linguísticas presentes nas mensagens, especialmente no que diz respeito ao uso de estratégias de polidez na interação com parceiros internacionais. Soma-se a essa lacuna a escassez ainda maior de pesquisas utilizando e-mails autênticos, como é o caso do corpus analisado neste trabalho. Diante desse cenário, a ampliação de uma variedade de estudos, empregando diversas abordagens, pode auxiliar e aperfeiçoar o processo de internacionalização de cada instituição. Além disso, ao considerar a língua como prática social e sendo sua manifestação observável em uma variedade de contextos (Leech, 2014; Spencer-Oatey, 2008a; Graham; Hardaker, 2017), torna-se viável analisar a comunicação baseada em tela através das lentes do engajamento social e de uma abordagem pragmaticamente centrada nas interações digitais.

Para realizar esse trabalho, foi compilado um corpus reduzido, porém representativo, de e-mails institucionais escritos em inglês e enviados pelos setores de Redes e Missões e de Mobilidade da DRI da UFMG aos seus parceiros internacionais. Para investigar como as solicitações são realizadas nesse tipo de comunicação, esta investigação considera três dimensões de análise: os componentes da solicitação, o grau de diretividade das solicitações e o emprego de recursos internos atenuadores ou intensificadores da força ilocucionária do pedido. Cada uma dessas dimensões é desdobrada em subcategorias propostas por Spencer-Oatey (2008b), baseadas nas classificações originalmente desenvolvidas por Blum-Kulka e Olshtain (1984). Essas categorias serão apresentadas e discutidas de forma mais detalhada no referencial teórico.

[2] Texto original: "...most studies to date focused on academic genres, leaving workplace genres underexplored, particularly from a corpus-based genre analysis approach."

Os atos de fala do tipo solicitação apresentam potencial ameaça à face do interlocutor, visto que implicam algum grau de imposição sobre o outro (Brown; Levinson, 1987). Por esse motivo, solicitações tendem a utilizar diferentes estratégias linguísticas de polidez com o objetivo de mitigar a imposição e preservar a autonomia do interlocutor e seu desejo de agir de forma independente. Nesse contexto, a investigação dos recursos de polidez e de seu papel pragmático no processo de internacionalização por meio de e-mails institucionais pode oferecer subsídios valiosos para aprimorar as práticas comunicativas institucionais. Paralelamente, a pesquisa busca contribuir para o avanço dos estudos sobre polidez linguística que, apesar de abundantes (Albuquerque *et al*., 2021; Cunha; Oliveira, 2018, 2020; Perini-Loureiro, 2021; Oliveira; Carneiro; Cunha, 2021; Oliveira; Marques, 2021; Oliveira, 2022; Oliveira; Marciano, 2022; Oliveira, 2023; Pereira, 2023; Silva; Costa; Andrade, 2024; Silva Neto; Santoro, 2015), ainda carecem de investigações centradas em trocas comunicativas realizadas no âmbito institucional brasileiro. Desse modo, pretende-se também ampliar os estudos sobre esse gênero discursivo no campo da pragmática e fomentar uma reflexão mais ampla acerca das práticas comunicativas que permeiam os processos de cooperação internacional como um todo. Neste artigo, especificamente, são apresentados os resultados parciais da pesquisa, com foco na identificação e na descrição das estratégias de polidez empregadas na formulação de solicitações, em um corpus composto por 80 mensagens de e-mail institucionais.

Fundamentação teórica

A pesquisa fundamenta-se na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1962; Searle, 1969, 1979), na Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987) e na Teoria do Gerenciamento de Relações de Spencer-Oatey (2008b). Essa articulação teórica permite compreender as solicitações em e-mails institucionais como eventos de fala

complexos, visto que envolvem diferentes estratégias linguísticas e gerenciamento relacional, e como práticas discursivas nas quais a escolha dos recursos de polidez revela relações interpessoais e os papéis institucionais envolvidos na interação.

A teoria dos atos de fala: a linguagem como ação

A Teoria dos Atos de Fala, inicialmente desenvolvida por Austin (1962) e posteriormente sistematizada por Searle (1981), busca explicar de maneira sistemática como as ações são realizadas por meio da linguagem. Tanto Austin como Searle concentram seus trabalhos na linguagem ordinária, isto é, o interesse do estudo é na linguagem e sua variedade de funções desempenhadas em contextos cotidianos de interação. O foco é observar a relação entre a língua e seus usuários, e não a relação entre a língua e o mundo (linguagem ideal). Austin (1962), por meio da Teoria dos Atos de Fala, propõe compreender a linguagem como ação e defende que agimos através do uso da língua. Um ato de fala pode transmitir mais de um significado dependendo do contexto em que está inserido, portanto, possui tanto um significado literal quanto uma força ilocucionária, que corresponde à intenção do falante ao proferi-lo.

Posteriormente, Searle (1969) desenvolveu e sistematizou a teoria proposta por Austin e classificou os atos de fala em diferentes categorias, enfatizando o papel das condições de felicidade para que um ato seja considerado bem-sucedido. Mensagens de e-mail são eventos comunicativos complexos e, portanto, apresentam atos de fala. Ainda que não atenda a todas as condições ideais, a ação está sendo realizada, o que ocorre, por exemplo, na solicitação de informações. De acordo com Searle (1981), os atos de fala do tipo 'solicitação', como encontrados nos e-mails institucionais da DRI/UFMG, objeto de estudo desta pesquisa, pertencem à categoria dos diretivos. Os atos de fala desse tipo "são tentativas do falante de fazer com que o ouvinte faça algo.

Eles podem ser tentativas muito modestas, como quando eu o convido a fazê-lo, ou podem ser tentativas muito fortes, como quando eu insisto que você o faça"[3] (Searle, 1979, p. 13). As solicitações são, consequentemente, realizadas pelos falantes com o objetivo de provocar alguma ação por parte do ouvinte. Em razão de seu potencial impositivo, os atos de fala do tipo diretivo têm recebido especial atenção nos estudos sobre polidez, uma vez que frequentemente demandam estratégias para a preservação da face e para a manutenção da harmonia interacional (Santoro, 2017; Ho, 2018).

Noção de face nos estudos da polidez

A teoria da polidez linguística insere-se no campo da pragmática, área dos estudos da linguagem que visa entender o uso da língua em contexto. Em outras palavras, é o estudo da relação entre um sistema linguístico, os interlocutores e a circunstância em que a interação ocorre. A pragmática, desse modo, busca elucidar os mecanismos que permitem a compreensão entre os interlocutores em um evento de fala.

A noção de face é um dos conceitos fundamentais para os estudos da polidez linguística na compreensão da preservação da imagem dos interlocutores em uma interação e funciona como base para as teorias da polidez que surgiram ao longo dos anos. A noção de face, para Goffman (1967 [1955]), refere-se à imagem social das pessoas, isto é, ao interagir uns com os outros, os participantes se expõem, tornando-se, portanto, suscetíveis a pré-julgamentos. Nesse sentido, o autor entende que a interação comunicacional é um contexto de risco, no qual a face pode ser ameaçada conforme o comportamento do interlocutor. Assim sendo, a face representa

[3] Tradução de: "*attempts (of varying degrees, and hence, more precisely, they are determinates of the determinable which includes attempting) by the speaker to get the hearer to do something. They may be very modest 'attempts' as when I invite you to do it or suggest that you do it*".

uma imagem pública que os interlocutores se empenham em preservar (Goffman, 1967 [1955]), uma vez que o modo como falamos, para quem estamos falando e o conteúdo discutido são variáveis comunicacionais que potencialmente podem ameaçar ou preservar a face. Em uma interação, a face deve ser constantemente negociada e mantida em um processo denominado *face-work* (Goffman, 1967 [1955]). A partir desse conceito, a noção de face passou a fundamentar a compreensão das estratégias empregadas pelos interlocutores nas interações (Brown; Levinson, 1987).

A partir dessa base, ao revisitar o conceito de face, Brown e Levinson (1987) distinguem dois componentes específicos: a face positiva, que está relacionada à necessidade de aceitação e aprovação que os indivíduos têm em relação a outras pessoas, e a face negativa, que está associada ao desejo que todo indivíduo tem de não sofrer imposições. Ambos os conceitos estão relacionados a ações linguísticas que sistematizam, na interação, a emergência do trabalho de face. Essa distinção apresentada pelos autores permitiu compreender os atos de ameaça à face e as estratégias de mitigação que são utilizadas para reduzi-los em interações que são realizadas, por exemplo, ordens, recusas e solicitações, essas últimas foco desta pesquisa.

Ao longo dos anos, o conceito de face foi desenvolvido por diversos pesquisadores, como Spencer-Oatey (2008b), que propôs o modelo de gerenciamento de relação, no qual amplia o escopo do entendimento de face ao indicar que gestão da relação interpessoal não se restringe apenas à preservação da face, mas também inclui expectativas de direitos sociais, papéis comunicativos e obrigações mútuas. Nesse contexto, a face não é só protegida, mas pode também ser propositalmente atacada. Outros autores como Locher e Watts (2005, 2008) e Culpeper (2011a, 2011b) enfatizam ainda que a gestão da face é dinâmica, negociada em cada contexto e submetida aos avanços da contemporaneidade, como a adaptação para o meio digital.

A teoria da polidez

Os primeiros estudos sobre a polidez linguística surgiram entre as décadas de 1970 e 1980. Destacou-se, nesse período, o modelo de análise desenvolvido por Brown e Levinson (1987) em complemento à teoria de face desenvolvida por Goffman (1967 [1955]). Conforme descrito por Cunha e Oliveira (2020, p. 135), Brown e Levinson (1987) investigam como o comportamento verbal e os recursos linguísticos são empregados por indivíduos de forma a atender às intenções comunicativas e sociais de uma enunciação. Para Brown e Levinson (1987), indivíduos utilizam recursos de polidez linguística a fim de evitar ou reduzir conflitos em uma interação e buscam, assim, obter equilíbrio e colaboração interacional. Em outras palavras, indivíduos utilizam de um sistema complexo de recursos de polidez linguística para evitar situações de confronto em interações que podem ameaçar suas faces e as faces de seus interlocutores. Conforme mencionado na seção anterior, Brown e Levinson (1987) partem da noção de face e defendem que os falantes recorrem a diferentes estratégias de polidez, que visam mitigar o impacto do ato de fala e preservar a harmonia interacional. Essas estratégias podem incluir, por exemplo, o uso de expressões mitigadoras, justificativas, agradecimentos antecipados ou formulações indiretas. Brown e Levinson (1987), apoiados posteriormente por Leech (2014) e Graham e Hardaker (2017), argumentam que o exercício da polidez pode ser considerado como um fenômeno universal, ainda que se manifeste de formas distintas em diferentes culturas e/ou comunidades.

Pesquisadores contemporâneos da teoria da (im)polidez (Culpeper, 1996, 2008, 2011a; Culpeper; Bousfield; Wichmann, 2003; Watts, 2005; Locher, 2006; Locher; Watts, 2008; Spencer-Oatey, 2005, Bousfield, 2007, Cunha; Oliveira, 2020) destacam algumas limitações no modelo de análise desenvolvido por Brown e Levinson (1987), conforme também explorado por Cunha e Oliveira (2020). Embora o modelo ainda seja bastante influente,

essas limitações estão relacionadas à utilização exclusiva da descrição dos atos de fala como unidade de análise, que aborda apenas a descrição dos recursos linguísticos empregados pelos interlocutores para mitigar qualquer ato ameaçador de face durante uma interação. Esses pesquisadores também indicam que as limitações se estendem à ausência do elemento interacional na análise e à falta da noção de contexto. Culpeper (1996, 2008, 2011a) aborda ainda a impolidez e demonstra que algumas interações podem envolver, na verdade, intensificação de ataque à face e não a mitigação de ameaças, conforme descrito por Brown e Levinson (1987).

A fim de superar essas limitações, autores como Spencer-Oatey (2005, 2008b) têm adotado uma abordagem mais interacional e discursiva, concentrando-se na investigação das funções comunicativas das estratégias de polidez em contextos específicos, como é o caso das solicitações em e-mails institucionais, corpus desta pesquisa. Segundo a autora, a comunicação não se restringe apenas à transmissão de informações, mas também engloba a administração de relações sociais. Spencer-Oatey (2005) destaca que, devido à ambiguidade conceitual do termo e às limitações inerentes à teoria da polidez e aos conceitos de face positiva e negativa, prefere empregar o termo gerenciamento de relação, que amplia o uso da linguagem como um recurso para promover, manter ou ameaçar relações sociais em harmonia.

Spencer-Oatey (2005) propõe o modelo de gerenciamento de relação ampliando a noção de face, ao conceitualizar a polidez como a maneira que os interlocutores se valem de normas, valores e crenças durante suas interações para alcançar objetivos específicos. O trabalho de Spencer-Oatey (2005) afasta o enfoque dado por Brown e Levinson (1987) nas listagens universais de FTAs e propõe que uma mesma situação pode ser adequada em um contexto e adversa em outro. Portanto, para a autora, o gerenciamento de relação ou a melhoria da relação são avaliações subjetivas que não se baseiam exclusivamente no conteúdo de um ato de fala ou na seleção de um ato de fala, mas sim na interpretação

e na reação do interlocutor, bem como nas circunstâncias em que os atos de fala foram realizados. Com respeito à criação da harmonia internacional, foco deste estudo, destaca-se a importância do estudo da polidez, pois muito da impolidez percebida tem origem no não compartilhamento de *backgrounds* compostos por distintas maneiras de expressão linguística (Spencer-Oatey, 2008b).

No caso das solicitações realizadas em contextos institucionais, os recursos de polidez desempenham um papel particularmente relevante. Como observam Blum-Kulka, House e Kasper (1989), solicitações formuladas com estratégias mitigadoras tendem a ser percebidas como menos impositivas e mais respeitosas, enquanto formulações excessivamente diretas podem ser interpretadas como rudes ou inadequadas, especialmente em contextos profissionais marcados por hierarquia e normas de cortesia. Spencer-Oatey (2008b) pondera ainda que o grau de ameaça à face dependerá do contexto em que a solicitação é realizada, que envolve fatores relacionais, situacionais e socioculturais. Tal perspectiva corrobora a ideia de força ilocucionária proposta por Searle (1981), segundo a qual a intensidade da intenção comunicativa pode alterar a força do ato de fala. Levando em consideração que o objeto de estudo desta pesquisa são solicitações realizadas através de e-mails, em um ambiente formal de trabalho e por pessoas que, na maioria das vezes, não se conhecem, as realizações de solicitações podem ser consideradas potenciais ameaçadores de face nesse contexto. É esperado, portanto, que os recursos linguísticos de polidez sejam empregados para mitigar (ou intensificar) a força ilocucionária da solicitação.

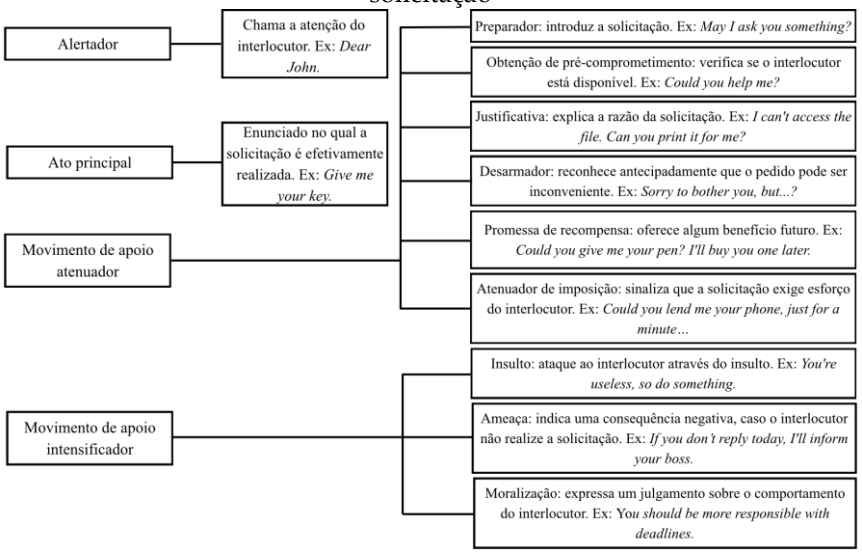
Categorias de análise dos atos de fala do tipo solicitação

Segundo Spencer-Oatey (2008b), cada língua oferece uma gama de opções linguísticas que podem ser usadas para gerir a face

e os direitos de sociabilidade e, consequentemente, gerir a relação. Segundo Blum-Kulka e Olshtain (1984), solicitações podem ser realizadas de diferentes formas para além dos termos convencionais. Conforme já discutido, solicitações podem ser impositivas e, portanto, podem levar ao interlocutor a recorrer a uma série de estratégias que modificam a força ilocucionária. As autoras propuseram uma taxonomia de forma a categorizar os padrões de alguns atos de fala, dentre eles as solicitações. Como primeiro passo, determinaram as unidades de análise, ou seja, a sequência de enunciados para a realização do ato de fala.

No âmbito do domínio ilocucionário e baseado na taxonomia de Blum-Kulka e Olshtain (1984), Spencer-Oatey (2008b) propõe três aspectos relevantes para a análise de atos de fala do tipo solicitação: a seleção dos componentes do ato de fala, o grau de diretividade ou indiretividade e o uso de intensificadores e atenuadores. Essas três dimensões são consideradas estratégias pragmáticas que permitem observar como a força ilocucionária é modulada. Os componentes do ato de fala correspondem às diferentes partes do enunciado que podem compor a realização do ato de fala. No caso de solicitações, pode-se incluir o alertador ou termo de endereçamento, que tem como função fazer referência a um dos interlocutores; o ato principal, que constitui o ato de fala em si e é responsável pela força ilocucionária do pedido; e os adjuntos ao ato principal, que podem preceder ou seguir o ato e são frequentemente utilizados para contextualizar, justificar, servindo como movimentos de suportes mitigadores. A escolha da presença do termo de endereçamento e dos movimentos de suporte pode variar de acordo com fatores socioculturais e interacionais, refletindo diferentes orientações de gerenciamento de relação entre os interlocutores. Na Figura 1, a seguir, observa-se o esquema da classificação dos componentes do ato de fala.

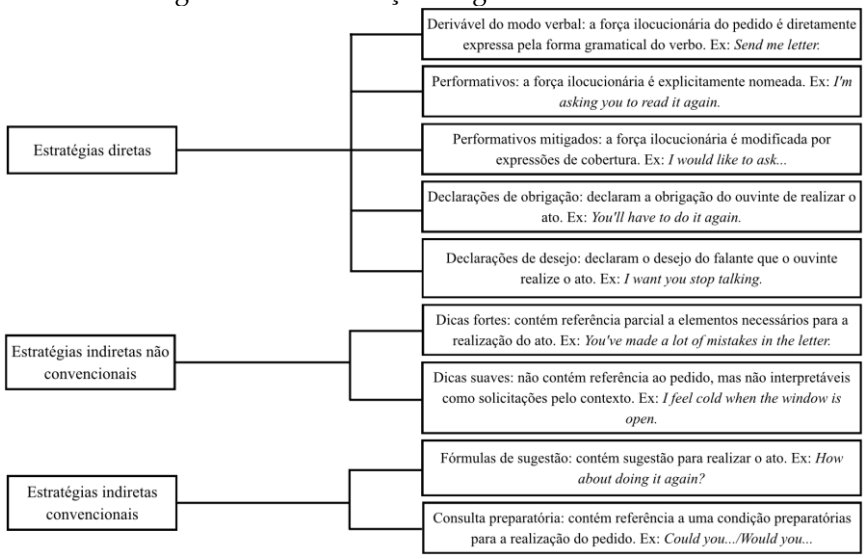
Figura 1 – Classificação dos componentes do ato de fala do tipo solicitação



Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

A segunda dimensão de análise envolve o grau de diretividade ou indiretividade com que a solicitação é formulada. Ao realizar um ato de fala do tipo solicitação, o interlocutor pode optar por diferentes formas de enunciá-lo, de acordo com seus objetivos comunicativos, e essa escolha impactará diretamente sua relação social com o outro. Conforme discutem Blum-Kulka e Olshtain (1984), essa variação está relacionada à necessidade social de reduzir a imposição inerente às solicitações. Assim, estratégias mais indiretas tendem a ser utilizadas em contextos nos quais se busca preservar a face do interlocutor ou manter relações interpessoais harmoniosas, enquanto estratégias mais diretas podem ocorrer em situações de menor distância social ou maior urgência comunicativa. A classificação do grau de diretividade pode ser mais bem visualizada na Figura 2, a seguir.

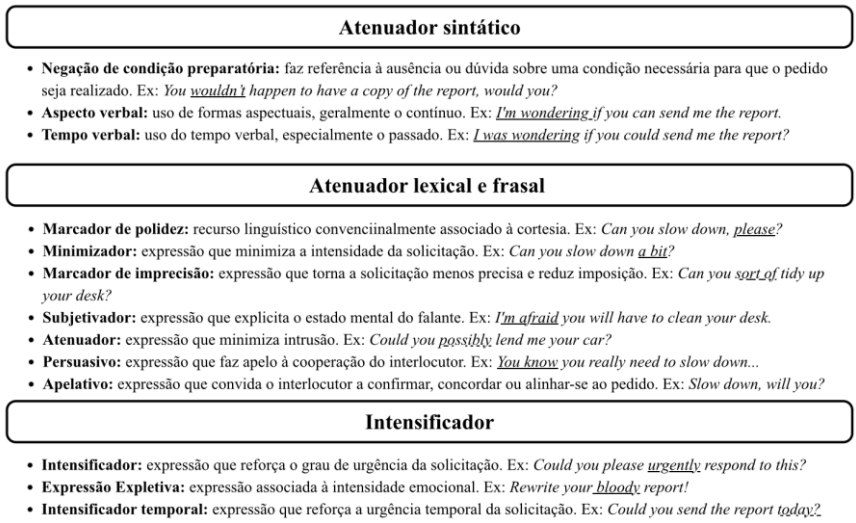
Figura 2 – Classificação do grau de diretividade



Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

O terceiro aspecto de análise de um ato de fala é através do uso de intensificadores e atenuadores, elementos linguísticos que têm a capacidade de aumentar ou mitigar a força ilocucionária do ato de fala, respectivamente. Segundo Spencer-Oatey (2008b), a escolha e a frequência desses recursos podem variar significativamente entre diferentes culturas e contextos comunicativos, sendo influenciadas por normas sociais e pragmáticas e pelas expectativas da relação entre os participantes da interação. A Figura 3 a seguir demonstra as categorias de intensificadores e atenuadores.

Figura 3 – Classificação dos intensificadores e atenuadores



Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Metodologia

Seleção e compilação do corpus

A metodologia adotada nesta pesquisa é uma abordagem mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos. O corpus selecionado para a análise consiste em e-mails em inglês que contêm solicitações enviadas pelos setores de Redes e Missões e de Mobilidade da DRI/UFMG a parceiros internacionais. A escolha desse corpus se justifica pelo fato de a comunicação por e-mails representar a principal ferramenta de interação entre a UFMG e seus parceiros internacionais, tornando sua análise relevante tanto do ponto de vista linguístico quanto para a compreensão de um viés do processo de internacionalização da instituição.

Para a utilização dos e-mails neste estudo, foi obtida uma carta de anuência do Diretor da unidade atualmente em exercício. Conforme descrito por Castro (2022, p. 22), ao analisar os limites da atuação do empregado e do empregador quanto ao e-mail

corporativo, destaca que, no julgamento do Recurso de Revista 61300-23.2000.5.10.0013, sob relatoria do Ministro João Oreste Dalazen, firmou-se o entendimento de que, diferentemente do e-mail pessoal, o e-mail corporativo destina-se exclusivamente ao uso laboral, salvo autorização do empregador. O e-mail corporativo configura-se, assim, como ferramenta de trabalho e, sendo propriedade do empregador, deve-se trafegar apenas mensagens profissionais, não existindo, portanto, expectativa de privacidade. Dessa forma, entende-se que o Diretor de Relações Internacionais, designado pela Reitora em exercício, representa a Universidade Federal de Minas Gerais, que figura como empregadora neste contexto. Por fim, ressalta-se que, embora os e-mails analisados contenham informações produzidas por indivíduos, os dados analisados na presente pesquisa não se concentram nas pessoas, mas sim no conteúdo textual e, por esse motivo, preserva-se o anonimato de remetentes e destinatários e sua vinculação institucional.

Para a composição do corpus, os e-mails selecionados para análise dessa pesquisa deveriam atender às seguintes condições: (a) terem sido enviados no ano de 2023, (b) estarem redigidos em língua inglesa e (c) conterem solicitações direcionadas aos parceiros internacionais. A delimitação temporal do corpus ao ano de 2023 foi adotada com o objetivo de garantir a atualidade dos dados, além de coincidir com o período de início dessa pesquisa. O segundo critério foi estabelecido pelo fato de o inglês atuar como língua franca na comunicação institucional internacional. O terceiro critério foi introduzido para garantir a análise proposta nesta pesquisa, centrada na investigação das estratégias de polidez em solicitações e na gestão interacional entre os participantes.

O processo de coleta de dados contabilizou 1.774 e-mails provenientes de 4 caixas de e-mails que foram transcritos para uma tabela do *Google Sheets*, em que cada linha corresponde a um e-mail. As mensagens foram lidas detalhadamente para a identificação manual de solicitações. Os e-mails que não apresentavam solicitações foram descartados enquanto aqueles que continham

solicitações foram codificados para facilitar sua localização e possibilitar a referência ao longo deste trabalho. Os códigos atribuídos indicam a origem da caixa de e-mail de onde o texto foi coletado. Portanto, e-mails provenientes da Caixa 1 do setor de Redes e Missões receberam o código 1ReM; os da Caixa 2, 2ReM; os da Caixa 3, 3ReM; e os da Caixa 1 do setor de Mobilidade, 1Mob. Utilizando essa codificação como referência, os e-mails foram numerados de acordo com a ordem cronológica de envio. Assim o primeiro e-mail da Caixa 1 do setor de ReM foi codificado como 1ReM1, o segundo, 1ReM2, e assim sucessivamente, aplicando-se o mesmo procedimento às demais caixas.

Ao final da identificação das solicitações e codificação numérica, restaram 1.111 e-mails dos 1.774 inicialmente coletados, os quais compõem o corpus desta pesquisa. Esse resultado evidencia o alto índice de ocorrências de solicitações em e-mails institucionais, demonstrando sua relevância como tema da pesquisa. Como medida de preservação da integridade dos dados e para possibilitar consultas posteriores, foi gerada uma captura de tela de cada extrato de e-mail utilizado, todos eles compilados em um documento do *Google Docs* e convertidos em PDF. Os dados relativos aos servidores da DRI, aos destinatários e às instituições foram anonimizados, de forma a garantir a proteção das identidades dos interlocutores, uma vez que a pesquisa se concentra no conteúdo das mensagens e não em seus autores. Para os propósitos específicos deste capítulo, foram selecionados os 20 primeiros e-mails enviados no ano de 2023 de cada caixa de e-mail, totalizando 80 mensagens para a categorização. Dentre elas, três foram selecionadas para uma análise mais detalhada, com base no referencial teórico apresentado, por exemplificarem as estratégias mais recorrentes identificadas no corpus.

Categorização e anotação do corpus

Após finalizado o processo de compilação do corpus, foram identificadas, por meio de uma leitura minuciosa, as unidades de análise dos atos de fala do tipo solicitação encontradas nos e-mails. Os componentes do ato de fala, o seu grau de diretividade e indiretividade, bem como a ocorrência de recursos atenuadores e intensificadores, foram identificados por etiquetas manualmente inseridas no início <> e no final </> da ocorrência. Essa anotação permite levantar e quantificar as categorias encontradas no corpus para posterior análise e discussão.

Resultados

A análise quantitativa do corpus, codificado com base no modelo categorização de proposto por Spencer-Oatey (2008b), permitiu identificar a frequência de ocorrência das diferentes estratégias de polidez encontradas nas 80 mensagens institucionais analisadas. Foram contabilizadas diversas categorias de estratégias, representadas pelos códigos de anotação, cuja distribuição revela padrões relevantes no modo como as solicitações são formuladas nos e-mails institucionais da DRI/UFMG. Cabe destacar que, dentre todas as categorias previstas no modelo adotado, nem todas foram identificadas no corpus, o que indica que determinadas estratégias de polidez podem não ser usuais no contexto institucional analisado.

Nos 80 e-mails analisados, foram encontradas 104 ocorrências do ato principal, correspondentes à realização das solicitações propriamente ditas. Esse número indica que, em alguns casos, mais de uma solicitação foi realizada em uma mesma mensagem de e-mail, sendo esse fato mais recorrente nas caixas de 3ReM (42) e 1Mob (38), e, em menor frequência, na caixa do 1ReM (23) e 2ReM (25).

Entre todas as categorias identificadas dos componentes do ato de fala, destaca-se um movimento de suporte atenuador da categoria Justificativa, com 128 ocorrências. Essa estratégia apresenta maior frequência nas caixas 3ReM (42) e 1Mob (38), além de aparecer também em 1ReM (23) e 2ReM (25). A segunda categoria mais frequente é o Alertador, com 84 ocorrências. Observa-se que, em um dos e-mails da caixa 2ReM, essa categoria não foi identificada, enquanto na caixa 3ReM foram registrados casos em que mais de um Alertador ocorre em um mesmo e-mail. A terceira categoria mais recorrente é o Preparador, com 59 ocorrências, distribuídas de forma relativamente mais uniforme entre a caixa 2ReM (17), 3ReM (18) e 1Mob (15) e ocorrendo apenas nove vezes na caixa 1ReM. As categorias Desarmador e Atenuador de Imposição aparecem pontualmente no corpus, totalizando três e uma ocorrência, respectivamente. As categorias Obtenção de pré-comprometimento, Promessa de recompensa, Insulto, Ameaça e Moralização não foram identificadas no corpus.

No que se refere à classificação da diretividade das solicitações, a estratégia mais utilizada foi a estratégia indireta convencional, sendo a categoria Consulta preparatória com 55 ocorrências distribuídas entre 1ReM (18), 2ReM (18), 1Mob (16) e 3ReM (3). A segunda estratégia foi a estratégia direta Performativos, distribuída em 1ReM (2), 2ReM (1), 1Mob (4) e 3ReM (17). As demais estratégias foram encontradas em menor número, sendo registradas sete ocorrências de Declaração de desejo, cinco ocorrências de Performativos mitigados, quatro ocorrências de Derivável do modo verbal, três ocorrências de Declarações de obrigação e Dicas fortes, e duas ocorrências de Fórmulas de sugestão. Apenas a categoria Dicas suaves não foi identificada no corpus.

Em relação ao uso de atenuadores e intensificadores, foram identificadas no corpus cinco tipos de categorias diferentes. A categoria mais frequente foi Marcadores de polidez, com distribuição em 1ReM (7), 2ReM (5), 1Mob (10) e 3ReM (15). Em seguida aparece a categoria Atenuador, com ocorrências em 2ReM

(1), 1Mob (8) e 3ReM (3), não sendo identificada na caixa 1ReM. As demais categorias aparecem de forma pontual no corpus, sendo registradas duas ocorrências de Aspecto verbal, duas ocorrências de Tempo verbal e uma ocorrência de Intensificador. As categorias Negação de condição preparatória, Minimizador, Marcador de imprecisão, Subjetivador, Persuasivo, Apelativo, Expressão expletiva e Intensificador temporal não foram identificadas no corpus.

Para uma análise mais aprofundada, foram escolhidos três e-mails para serem mais bem discutidos com base no referencial teórico. No Quadro 1, a mensagem do e-mail 1ReM11 é transcrita da maneira que foi redigida e as estratégias identificadas.

Quadro 1 – Transcrição do e-mail 1ReM11

Alertador: Dear XXXX,
Alertador: Greetings from UFMG! Hope this email finds you well.
Preparador: My name is XXX and I am a colleague of XXX at the Office of International Affairs.
Justificativa: While she is on vacation, I'm covering the projects she oversees and she mentioned the Codinator's [sic] Meeting next week, on February 16th.
Desarmador: I am sorry for the inconvenience this may cause, but I wasn't able to find the meeting information (such as RSVP, the meeting link, subjects).
Ato principal: Could you forward that to me again? Thank you in advance.

Atenciosamente,

XXXXXX

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

O e-mail 1ReM11 apresenta Ato principal, ou seja, a realização da solicitação, feita de forma indireta convencional por meio da estratégia Consulta preparatória (*Could you forward that to me again*), caracterizada pela formulação do pedido pelo autor do e-mail como uma pergunta sobre a possibilidade do interlocutor em realizar a ação solicitada. Essa estratégia contribui para reduzir o grau de imposição do ato de fala e para preservar a relação

interpessoal entre os participantes da interação. No contexto de e-mails institucionais, o uso da estratégia Consulta preparatória é particularmente recorrente, uma vez que permite que o remetente formule solicitações de maneira mais mitigada e demonstre consideração pela autonomia do interlocutor e pela possibilidade de recusa, o que está alinhado às estratégias de gestão da face e relacionamento em interações profissionais. No que se refere aos movimentos de apoio atenuador, a primeira estratégia identificada foi o Preparador, que consiste num movimento que antecipa a solicitação, preparando o interlocutor para sua realização. Tais movimentos consistem em estratégias externas ao ato principal que contribuem para a mitigação da força ilocucionária (Blum-Kulka; House; Kasper, 1989; Spencer-Oatey, 2008b). No e-mail analisado, o Preparador corresponde à apresentação do remetente, a qual é seguida pela estratégia Justificativa, que apresenta uma razão para a realização da ação. Nesse ponto da mensagem, o remetente explica que está substituindo um colega que está de férias, fornecendo informações contextuais. Em seguida, observa-se a presença de um Desarmador quando o autor do e-mail pede desculpas pela inconveniência que o pedido possa causar, visto que não conseguiu localizar a informação referente a reunião que acontecerá num futuro próximo, oferecendo, portanto, um motivo para o pedido. Ao antecipar o potencial caráter impositivo da solicitação, o autor busca minimizar eventuais resistências do interlocutor, o que demonstra consideração pelas circunstâncias ao formular o pedido. Há ainda, logo no começo do e-mail, a presença do Alertador, que corresponde ao elemento utilizado para chamar a atenção do interlocutor antes da realização da solicitação. Neste caso, tanto o vocativo quanto as expressões de saudação funcionam como um mecanismo de abertura da comunicação. Em e-mails institucionais, o Alertador frequentemente aparece no início da mensagem, contribuindo para estabelecer o contato com o interlocutor e sendo, em geral, realizado por meio de expressões formulaicas típicas da comunicação por e-mail. Ao final do e-mail, observa-se a ocorrência de um agradecimento, outro tipo de ato de

fala frequentemente presente em e-mails institucionais e que, em muitos casos, acompanha a realização de solicitações. O recurso de agradecimento pode funcionar como um movimento de apoio que mitiga a imposição da solicitação (Blum-Kulka; House; Kasper, 1989), contribui para a preservação da face positiva do interlocutor (Brown; Levinson, 1987) e favorece a harmonia relacional da interação (Spencer-Oatey, 2005, 2008b).

Dando continuidade à discussão, passamos para a discussão do e-mail 2ReM1 apresentado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Transcrição do e-mail 2ReM1

Alertador: Dear XXXXX,
Alertador: I hope this email finds you well!
Justificativa: I am writing in regards of XXXXX'visit to XXXXX University and
Ato principal 1: would like to kindly ask for the details of the visit.
Ato principal 2: May I know the colleagues from XXXX who will be participating, as well as the content and timing of the meeting?
Justificativa: This way we can organize XXXX' schedule and make sure the visit is an enriching experience to both institutions!
Thank you in advance and looking forward to your response.

Cordialmente,|Best regards,|Saludos cordiales,
XXXX

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

O e-mail apresenta dois atos principais, correspondentes à realização das solicitações. A primeira solicitação é formulada de forma direta, por meio da estratégia Performativo mitigado (*would like to…*). Nesse caso, o autor do e-mail explicita o ato de solicitar, mas o faz de maneira mitigada ao expressar um desejo/vontade por meio do verbo performativo, em vez de uma formulação de exigência direta, acompanhado ainda de elementos de atenuação. Ao reduzir a imposição, a solicitação se torna, de certa forma, negociável, menos impositiva e mais propensa à aceitação do interlocutor. Dentre esses recursos, destaca-se o Marcador de

polidez (*kindly*), que suaviza a força do pedido. A segunda solicitação, por sua vez, é realizada de forma indireta convencional, por meio da estratégia Consulta preparatória (*May I know*), formulada como uma pergunta acerca da possibilidade de obter determinadas informações. Essa forma de realização, conforme já mencionado no primeiro exemplo de e-mail, contribui para reduzir o grau de imposição do pedido e para preservar a relação interpessoal entre os participantes da interação. Em relação aos movimentos de apoio atenuadores, observam-se ocorrências da categoria Justificativa, estratégia responsável por apresentar razões e contextualizações para a realização da solicitação. No e-mail analisado, o remetente introduz o contexto do pedido ao mencionar que está escrevendo a respeito da visita de XXX à universidade parceira, além de explicar que as informações solicitadas são necessárias para a organização da agenda e para assegurar que a visita seja proveitosa para ambas as instituições. Esses elementos funcionam como justificativas que tornam o pedido mais compreensível e legítimo dentro da interação institucional. Além disso, no início da mensagem observa-se também a presença de um Alertador, cuja função pragmática consiste em estabelecer o contato inicial com o interlocutor, de forma a direcionar sua atenção à solicitação que será realizada adiante no texto. O Alertador contribui para o engajamento do interlocutor à mensagem e para a suavização da percepção de imposição associada à solicitação. Seguimos a discussão do e-mail 3ReM13, apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Transcrição do e-mail 3ReM13

Alertador: Dear XXXX,
Alertador: CC: XXXXX

Alertador: We hope this message finds you well.
Preparador: It is a great pleasure to receive your nomination for 2023 UFMG Summer School on Brazilian Studies.
Justificativa: In order, to proceed with your application,
Ato principal 1: we kindly ask you to send a copy of your passport identification page.
Ato principal 2: You should send your application for SSBS until March 5th, by forwarding the document to this same email address (summerschool@dri.ufmg.br).

Please, do not hesitate to contact us if you have any questions or concerns.
Atenciosamente, | Best regards,

XXXX

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

O e-mail 3ReM13 apresenta também dois atos principais, correspondentes à realização das solicitações, ambos formulados de maneira direta. A primeira solicitação ocorre por meio da estratégia Performativo, na qual o ato de solicitar é explicitamente verbalizado pelo remetente (*we kindly ask…*). Apesar da solicitação direta, observa-se ainda a presença do Marcador de polidez (*kindly*), que atua na mitigação da força ilocucionária do pedido ao conferir maior grau de polidez e assim reduzir a percepção de imposição. A segunda solicitação é realizada por meio de uma Declaração de obrigação (*You should*), estratégia que estabelece de forma mais explícita e impositiva a necessidade da ação esperada do interlocutor. Neste caso, a solicitação apresenta um grau maior de diretividade ao orientar o interlocutor diretamente sobre o que ele deve fazer e o prazo estipulado. No que se refere aos movimentos de apoio atenuadores identificam-se mais uma vez as estratégias Preparador e Justificativa, que antecedem a formulação das solicitações. Esses dois elementos fornecem contextualização à

solicitação e contribuem para torná-la mais aceitável no contexto institucional. Além disso, no início do e-mail observa-se a presença de dois Alertadores, realizados por meio do vocativo e da indicação de destinatários em cópia. Conforme já mencionado, esses elementos servem para estabelecer contato com o interlocutor, chamando a atenção para a mensagem que vem a seguir.

Discussão

Os resultados parciais obtidos a partir da análise quantitativa do corpus apresentados na seção anterior evidenciam padrões relevantes na formulação de solicitações em e-mails institucionais. Contudo, para além da descrição da frequência das estratégias identificadas, será necessário posteriormente interpretar de forma mais aprofundada esses dados à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, a fim de compreender como esses recursos linguísticos são utilizados no desenvolvimento das relações interpessoais e institucionais que emergem na comunicação por e-mail institucional. Considerando que os e-mails analisados foram produzidos em um contexto formal de trabalho, no qual se espera que os interlocutores recorram a estratégias linguísticas de polidez em suas interações, os resultados deste estudo contribuem para a compreensão dos recursos mais frequentemente empregados, bem como dos padrões recorrentes que caracterizam tais trocas interacionais.

No corpus analisado, as solicitações (ato principal) identificadas nos e-mails institucionais configuram-se atos diretivos (Austin, 1962; Searle, 1969), ou seja, o objetivo é levar o interlocutor a realizar uma determinada ação. A identificação de 104 ocorrências de atos principais em um conjunto de apenas 80 e-mails indica que, em diversas mensagens, mais de uma solicitação é realizada simultaneamente em uma mensagem de e-mail, o que reforça a noção de que os e-mails institucionais constituem eventos

comunicativos complexos, nos quais os atos de fala são empregados para atingir objetivos institucionais específicos.

A presença abundante de componentes/adjuntos ao ato principal, principalmente as categorias Justificativa, Alertador e Preparador, indica que nesse corpus as solicitações nunca são formuladas de maneira isolada. Na verdade, esses elementos funcionam como estratégias de suporte ao pedido, fornecendo justificativas, abertura do canal comunicativo e contextualização, respectivamente. De acordo com Brown e Levinson (1987) e Spencer-Oatey (2008b), os adjuntos ao ato principal encontrados nos 80 e-mails analisados podem ser interpretados como estratégias de mitigação necessárias, visto que solicitações constituem atos potencialmente ameaçadores à face e implicam certo grau de imposição sobre o interlocutor (Brown; Levinson, 1987).

Para além dos adjuntos do ato principal, a predominância de estratégias indiretas convencionais, especialmente a categoria Consulta preparatória sugere que os autores dos e-mails recorrem a formas linguísticas que permitem atenuar a força ilocucionária do pedido, preservando simultaneamente a face negativa, ao reduzir a imposição da solicitação, e a face positiva do interlocutor, ao reconhecer seu papel na interação. Além disso, a presença de diferentes estratégias de modificação interna, como os atenuadores identificados nas categorias Marcador de polidez e Atenuador, reforça esse movimento de mitigação pragmática. Esses recursos funcionam como mecanismos linguísticos que reduzem a intensidade do ato diretivo, contribuindo para tornar o pedido mais aceitável dentro do contexto interacional.

Levando-se em consideração os dados apresentados, o uso recorrente de estratégias de modificação interna e de componente que acompanham o ato principal pode ser interpretado como parte de um esforço discursivo voltado não apenas à mitigação da imposição, mas também à manutenção de relações cooperativas e institucionalmente adequadas. Essa interpretação é particularmente relevante no contexto da comunicação

institucional internacional, no qual os e-mails analisados se inserem. Nesse ambiente, os participantes das interações frequentemente representam instituições e não apenas indivíduos, o que amplia a importância da gestão cuidadosa das relações comunicativas. Assim, as estratégias de polidez observadas no corpus podem ser compreendidas como parte de um esforço discursivo voltado à manutenção de relações colaborativas e à preservação da imagem institucional dos participantes, reconhecendo os mútuos papéis institucionais.

Os resultados obtidos revelam um padrão caracterizado pela combinação de estratégias indiretas convencionais, movimentos de apoio atenuadores e modificadores internos. Esse padrão sugere que as solicitações não são formuladas como atos isolados, mas como ações que articulam recursos de mitigação que favorecem a cooperação e a manutenção das relações institucionais. Estes resultados reforçam a centralidade da gestão da face e do gerenciamento das relações interpessoais na comunicação institucional internacional. Esse conjunto de estratégias utilizado contribui para a construção de uma postura institucional pautada pela cooperação, pela cortesia e pelo reconhecimento dos papéis desempenhados pelos interlocutores.

Os dados analisados oferecem subsídios relevantes para compreender a dimensão discursiva das relações de cooperação entre parceiros institucionais internacionais, evidenciando como a polidez linguística funciona como um mecanismo fundamental para a manutenção da colaboração, da legitimidade institucional e do reconhecimento mútuo entre os participantes da interação.

Considerações finais

Os resultados apresentados evidenciam que as solicitações realizadas nos e-mails institucionais analisados tendem a conter estratégias de mitigação, confirmando a hipótese de que esse tipo de interação é fortemente orientado pela necessidade de

gerenciamento de relação em contextos de trabalho. E-mails que possuem solicitações e que incorporam estratégias mitigadoras são percebidas como menos impositivas e mais respeitosas (Brown; Levinson, 1987; Blum-Kulka; House; Kasper, 1989), enquanto solicitações mais diretas podem ser vistas como rudes, especialmente em um contexto em que a hierarquia e o respeito desempenham um papel relevante (Spencer-Oatey, 2008b).

A elevada frequência de movimentos de apoio atenuadores e o uso de estratégias indiretas convencionais indicam a preferência por formulações que preservam a autonomia do interlocutor ao mesmo tempo em que reduzem o potencial impositivo da solicitação. Esse padrão apoia-se nas expectativas institucionais compartilhadas entre os interlocutores e remete à noção de direitos de sociabilidade e obrigações mútuas proposta por Spencer-Oatey. Também foi possível identificar variações de estratégias como estratégias diretas com a presença também de marcadores de polidez, por exemplo, o que sugere uma tentativa de equilibrar a imposição, mantendo a relação interpessoal.

Nesse sentido, o estudo evidencia a importância de considerar a dimensão pragmática da comunicação escrita em contextos institucionais, uma vez que as escolhas linguísticas nas solicitações influenciam a interpretação e o encaminhamento das interações. A pesquisa também contribui ao oferecer exemplos autênticos da comunicação institucional, que podem subsidiar a capacitação do corpo administrativo, além de ampliar o corpus desse gênero. Ademais, reforça-se que a formação de profissionais aptos a interagir de maneira adequada é fundamental para a consolidação da internacionalização institucional, diante das demandas de interlocução em um contexto global. Por fim, os resultados colaboram para a expansão dos estudos sobre e-mails institucionais no contexto brasileiro.

Referências

ALBUQUERQUE, R.; SEARA, I.; SANTOS, L.; TOMAZI, M. Argumentação e impolidez: o post nas instâncias da interação. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 31, p. 66-84, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35662. Acesso em: 1 jun. 2026.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words.* Oxford: Clarendon Press, 1962.

BIESENBACH-LUCAS, S. Making requests in email: do cyber-consultations entail directness? Toward conventions in a new medium. *In*: BARDOVI-HARLIG, K.; FÉLIX-BRASDEFER, J. C.; OMAR, A. S. (ed.). *Pragmatics and Language Learning*. Honolulu: Natural Foreign Language Resource Center, 2006. p. 81-107.

BLUM-KULKA, S.; OLSHTAIN, E. Requests and Apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics,* Oxford, v. 5, n. 3, p. 196-213, 1984.

BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. Investigating Cross-Cultural Pragmatics: an introductory overview. *In*: BLUM-KULKA, S.; HOUSE, J.; KASPER, G. (ed.). *Cross-Cultural Pragmatics:* Requests and Apologies. Norwood: Ablex, 1989. p. 1-34.

BOUSFIELD, D. Beginnings, middles and ends: a biopsy of the dynamics of impolite exchanges. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 39, n. 12, p. 2185-2216, 2007.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness:* some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CASTRO, C. O trabalho no pós-pandemia, o "e-mail corporativo" e a Lei Geral de Proteção de Dados**.** *Revista da Escola Nacional da Magistratura*, Brasília, v. 5, n. 11, p. 10–32, 2022. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/167600. Acesso em: 23 set. 2025.

CULPEPER, J. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics,* Amsterdam, v. 25, n. 3, p. 349-367, 1996.

CULPEPER, J. Reflections on impoliteness, relational work and power. *In:* BOUSFIELD, D.; LOCHER, M. (org.). *Impoliteness in language:* studies on its interplay with power in theory and practice. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 22-53.

CULPEPER, J. *Impoliteness*: using language to cause offense. Cambridge: Cambridge University Press, 2011a.

CULPEPER, J. Politeness and impoliteness. *In*: AIJMER, K.; ANDERSEN, G. (org.), *Handbooks of Pragmatics*: Sociopragmatics. Berlin: Mouton de Gruyter, 2011b. p. 391-436.

CULPEPER, J.; BOUSFIELD, D.; WICHMANN, A. Impoliteness revisited: the special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 35, n. 10-11, p. 1545-1579, 2003.

CUNHA, G.; OLIVEIRA, A. (org.). *Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem*. Belo Horizonte: FALE/POSLIN/UFMG, 2018.

CUNHA, G.; OLIVEIRA, A. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema (Theories of linguistic im/politeness: revisiting the state of the art for a theoretical contribution on the topic). *Estudos da Línguagem*, v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6409. Acesso em: 23 ago. 2023.

GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *In:* GOFFMAN, E. *Interaction ritual:* essays on face-to-face behavior. Nova Iorque: Pantheon Books, 1967 [1955]. p. 5-45.

GRAHAM, S. L.; HARDAKER, C. (Im)politeness in digital communication. *In:* CULPEPER, J.; HAUGH, M.; KADAR, D. Z. (ed.). *The Palgrave handbook of linguistic (im) politeness*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017. p. 785-814.

HO, V. Using metadiscourse in making persuasive attempts through workplace request emails. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 134, p. 70-81, 2018.

LEECH, G. *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LOCHER, M. Polite Behavior within Relational Work: The Discursive Approach to Politeness. *Multilingua*, Berlin, v. 25, n. 3, p. 249-267, 2006.

LOCHER, M.; WATTS, R. Politeness Theory and Relational Work. *Journal of Politeness Research*, v. 1, p. 9-33, 2005. DOI: 10.1515/jplr.2005.1.1.9

LOCHER, M.; WATTS, R. Relational work and impoliteness: negotiating norms of linguistic behaviour. *In:* BOUSFIELD, D.; LOCHER, M. (ed.). *Impoliteness in Language*: studies on its interplay with power in theory and practice. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 77-99.

OLIVEIRA, A. Apologies by Brazilian politicians: A view from linguistic pragmatics. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 39, p. 1-22, 2023.

OLIVEIRA, A. Expressions of Disapproval in a Virtual Professional Forum: A Study on (Im)Politeness and Facework. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 597-614, 2022.

OLIVEIRA, A.; CARNEIRO, M.;CUNHA, G. What the poor do to survive. (Im)politeness and classism in Brazilian Twitter. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 25, n. 53, p. 562-585, 2021.

OLIVEIRA, A.; MARQUES, J. Polidez, expressão de postura e a comunicação fática: uma análise de interações em um fórum virtual. *Caderno de Letras da UFF*, v. 35, n. 62, p. 314-333, 2021. DOI: 10.52788/9786589932314.1-7.

OLIVEIRA, A.; MARCIANO, L. #Edaí: um estudo sobre impolidez e tomada de postura no Twitter brasileiro. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa,* Rio de Janeiro, v. 63, p. 199-221, 2022.

PEREIRA, W. M. As estratégias de impolidez nos comentários da internet sob uma perspectiva discursivo-interacionista. *In*: TEIXEIRA, L.; BARROS, D. (org.). *O discurso das mídias digitais: funcionamento e circulação*. São Paulo: Líquido Editorial, 2023. p. 231-253.

PERINI-LOUREIRO, G. Analisando o desqualificável: um *estudo sobre pedidos de desculpas de figuras públicas em redes sociais.* 132 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTORO, E. Richieste e attenuazione: un confronto tra italiano e portoghese brasiliano. *Normas,* v. 7, n. 2, p. 179-204, 2017. DOI:10.7203/Normas.v7i2.1173.

SAVIĆ, M. Lecturer perceptions of im/politeness and in/appropriateness in student e-mail requests: A Norwegian perspective. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 124, p. 52–72, 2018.

SEARLE, J. ***Speech acts:*** An essay in the philosophy of language. New York: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, J. *Expression and Meanin***g**: studies in the theory of speech acts**.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SEARLE, J. *Os Actos de fala*: um ensaio de Filosofia da Linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SILVA, A.; COSTA, A.; ANDRADE, G. (Im)polidez linguística e preservação de face em uma sessão plenária do Supremo Tribunal Federal. *Confluência,* Rio de Janeiro, n. 66, p. 193-220, 2024. Disponível em: https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/1369. Acesso em: 1 jun. 2026.

SILVA NETO, M.; SANTORO, E. Politeness in requests in Italian: a comparative study on the perception of Brazilians and Italians. *Revista de Italianística,* São Paulo, n. 30, p. 80-110, 2015.

SPENCER-OATEY, H. (Im)politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research*, v. 1, p. 95-119, 2005. DOI: 10.1515/jplr.2005.1.1.95.

SPENCER-OATEY, H. Introduction**.** *In*: SPENCER-OATEY, H. (org.). *Culturally Speaking*: Culture, Communication and Politeness Theory. Londres: Continuum, 2008a. p. 1-8.

SPENCER-OATEY, H. Face, (Im)Politeness and Rapport. *In:* SPENCER-OATEY, H. (org.). *Culturally Speaking*: Culture, Communication and Politeness Theory. Londres: Continuum, 2008b. p. 11-47.

WATTS, R. J. Linguistic politeness research: Quo vadis? *In:* WATTS, R. J.; SACHIKO, I.; EHLICH, K. (ed.). *Politeness in Language*: studies in its History, Theory and Practice. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 11-47.

XIA, D.; KESSLER, M.; CHEN, Y.; PAE, H. Making requests at work: an examination of phrase frames in workplace email communication**.** *Ibérica*, n. 47, p. 67-92, 2024. DOI: 10.17398/2340-2784.47.67

APRENDER E ENSINAR INGLÊS NO CONTEXTO PERIFÉRICO: REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

Anna Clara Guerra[1]

Sessão Temática: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Resumo

Dando continuidade à discussão iniciada em Guerra (2025), este capítulo focaliza questões que permeiam a atuação docente em contexto periférico, objetivando explicitar o que está envolvido e algumas das dificuldades presentes nessa atuação como professora iniciante de escola pública da Educação Básica em Belo Horizonte, além de discutir como tais dificuldades podem afetar as possibilidades de ensino de inglês. Promovendo a autorreflexão e um trabalho docente consciente, esta pesquisa autoetnográfica se justifica não somente pelos retornos à comunidade pesquisada, mas também por suas contribuições para a área da Linguística Aplicada, em especial para a formação de professoras/es em tempos pós-coloniais e pós-inteligências artificiais. Como pesquisa interdisciplinar, a fundamentação teórica abrange desde estudos sobre a história do contexto periférico belo-horizontino a teorias linguísticas de periferias globais, trazendo também a discussão sobre os objetivos de ensino de língua inglesa na Educação Básica. Para a geração de dados, foram feitas notas autoetnográficas em sala de aula ao longo do primeiro e do segundo ano (2024 e 2025) como professora regente no Ensino Fundamental II. A análise de dados resultou na explicitação de questões relativas à atuação docente nesse contexto, como o adoecimento mental docente, a importância de uma Educação Linguístico-Ambiental Crítica,

[1] Mestra em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá. E-mail: teacherannaguerra@gmail.com.

a escola como agência multifuncional e a falácia da "educação para todos".

Palavras-chave: formação de professoras/es; ensino de língua inglesa; educação básica; autoetnografia

Abstract

Continuing the discussion initiated in Guerra (2025), this chapter focuses on issues related to teacher practices in peripheral contexts. This chapter aims to explicitate what is involved in a teacher's practices and what are some of the difficulties faced as a novice teacher in a Basic Education public school, as well as how they might affect the possibilities for English teaching. Promoting self-reflection and an aware teaching practice, this autoethnographic work is justified not only by the contributions to the investigated community, but also by its contributions to Applied Linguistics, especially regarding teacher education in post-colonial and post-artificial intelligence times. As interdisciplinary research, the theoretical framework encompasses from studies of the history of Belo Horizonte's peripheral context to linguistic theories of global peripheries, in addition to the discussion of the objectives of English language teaching in Basic Education. As for data generation, autoethnographic classroom notes were written during the first and second year (2024 and 2025) as an Elementary school teacher. Data analysis made explicit some issues related to teacher performance in this context, such as: teachers' mental illness, the importance of a Critical Linguistic-Environmental Education, school as a multifunctional agency, and the fallacy of "education for all".

Keywords: teacher education; ELT; basic education; autoethnography

Introdução

Em publicação referente ao XV SETED (Guerra, 2025), apresentei minha pesquisa autoetnográfica com o foco na análise dos dados a partir de questões sobre Formação Docente. Nesta segunda oportunidade, gostaria de analisar o que os dados de minha pesquisa podem nos revelar sobre outras questões que permeiam a atuação docente em um contexto periférico. Dessa maneira, este capítulo tem por objetivo dar continuidade à

discussão sobre a (im)possibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas, contribuindo novamente para a reflexão sobre desafios e possibilidades para o ensino de língua inglesa nesse contexto.

Esta discussão se faz relevante pois, apesar do histórico de ensino de línguas estrangeiras desde os tempos de colonização do território atualmente tido como Brasil, assim como da obrigatoriedade específica do ensino de língua inglesa desde 2017, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), a sociedade brasileira ainda parece crer não ser possível aprender línguas nas escolas regulares, em especial nas públicas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council (2014) aponta que, de cada dez pessoas entrevistadas[2], nove tiveram aulas de inglês na escola regular, um dado impressionante sobre o acesso ao ensino de língua estrangeira no País. Entretanto, a mesma pesquisa constata que apenas "5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês" (Instituto de Pesquisa Data Popular, 2014, p. 7). Se conquistamos o feito de ofertar línguas estrangeiras para a maioria dos nossos estudantes, mas eles nos dizem que o direito de efetivamente aprendê-las não é garantido, enfrentamos um grande problema.

São muitos os fatores que permeiam as salas de aula, em especial as públicas, e interferem na garantia desse direito. Podemos discutir o problema a partir de diferentes perspectivas: das crenças dos próprios alunos sobre a impossibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas (Barcelos, 2006); das legislações vigentes (Oliveira, 2011); e da concepção de ensino de língua inglesa presente na Base Nacional Comum Curricular

[2] Destaco, todavia, que a pesquisa em questão foi realizada apenas com pessoas de classe média ou baixa-alta (conforme critérios próprios do Instituto para a classificação das classes sociais), excluindo grande parte da população brasileira e limitando a generalização dos dados obtidos. Mais observações sobre essa pesquisa e a questão da proficiência em língua inglesa dos brasileiros serão disponibilizadas na minha dissertação, a ser publicada.

(Farias; Silva, 2020). Como mencionei em Guerra (2025), para esta pesquisa de Mestrado, focalizo a figura do/a professor/a, elemento essencial para que o ensino de língua inglesa exista nesse contexto.

Todavia, é preciso explicitar que meu foco não é individualizar e culpabilizar professoras(es) pela (falta de) qualidade do seu ensino. Como pesquisadora autoetnográfica, parto de minhas experiências individuais, mas sempre buscando ter uma perspectiva ampla sobre a sociedade que me cerca. Dessa forma, a escolha pela figura do/a professor/a parte do fato de que enxergo nós, professoras e professores, como profissionais pertencentes a uma classe trabalhadora com formação própria e que enfrenta diversos desafios em comum, e, portanto, as análises não devem ser lidas de forma isolada do mundo social. A título de exemplo: na publicação anterior, discuti questões de Formação Docente pertinentes a toda categoria, úteis não somente para analisar minha experiência, mas para pensar na formação de professoras/es atuantes na Educação Básica no geral. Mencionei, por exemplo, o papel da formação em nos preparar para realizar avaliações diagnósticas[3], em desenvolver a habilidade de reflexão docente sobre sua prática, assim como de inteligência emocional para lidar com situações escolares e de adaptação de atividades para alunos com necessidades especiais, entre outros (Guerra, 2025).

Objetivos

Focalizo a figura docente e olho para a minha atuação em sala de aula novamente com o intuito de encontrar desafios e possibilidades comuns à categoria, em especial aqueles em contextos de ensino semelhantes ao meu. Enquanto o objetivo principal de minha pesquisa de Mestrado é compreender (se e) como minha formação inicial em licenciatura contribui para minha

[3] Brasileiro e Pimenta (2026) contribuem com essa questão ao classificar os diferentes gêneros textuais que perpassam a atuação docente e criar exercícios de prática para professoras/es em formação.

tomada de decisões na atuação docente em contexto de escola pública e periférica de Educação Básica, neste capítulo, coloco em foco a investigação dos seguintes objetivos secundários:

a) Investigar o que está envolvido na minha atuação em sala de aula, como professora iniciante no contexto de uma escola pública brasileira de Educação Básica situada na periferia de Belo Horizonte;
b) Identificar possíveis dificuldades encontradas por professoras/es iniciantes em sua atuação em escolas públicas de Educação Básica.

Justificativa

Esta pesquisa, tendo sido realizada ao longo de meus primeiros dois anos (2024 e 2025) como professora atuante na Educação Básica, se justificou primariamente como forma de desenvolvimento da habilidade de autorreflexão. A reflexividade promovida pela autoetnografia (Adams; Ellis; Jones, 2017) permitiu não somente registrar momentos que moldaram minha identidade docente, mas também a análise crítica de minhas ações, teorias e visões de mundo. Para além do desenvolvimento dessa habilidade, essencial enquanto profissional que lida com o social, há o benefício particular de uma atuação docente mais racional e pensada para o contexto local, uma atuação que une teoria e prática, de práxis freiriana (Freire, 1996).

Embora seja, por alguns, considerada egocêntrica, a exemplo de Delamont (2007, p. 3, tradução própria)[4], que disse que "nós (pesquisadoras/es) não somos interessantes o suficiente para escrevermos sobre nossas experiências em revistas", a autoetnografia se mostra como uma metodologia que permite não somente a transformação individual, mas também coletiva (Alexander, 2024). Em uma profissão em que lidamos com centenas

[4] No original: "*we are not interesting enough to write about in journals*".

de estudantes diariamente e os influenciamos de maneiras significativas, entendo que não há egoísmo na autoanálise, mas sim um olhar reflexivo sobre nossas práticas. No meu caso, por exemplo, ainda que esta pesquisa possa ser considerada irrelevante por outras/os pesquisadoras/es, vejo-a como essencial para a compreensão da minha atuação docente e suas implicações na vida de cada um dos cerca de 250 alunos (por ano) de minha escola, todos crianças e adolescentes, fase de grandes mudanças identitárias. Ademais, espero também contribuir para a reflexão de outras/os professoras/es que se encontram em situações parecidas.

Para além do âmbito local, considero esta pesquisa também relevante para a área de Formação Docente. Em tempos de grandes e rápidas mudanças no cenário mundial, em que existem "escolas" sem professoras/es licenciadas/os, nas quais se "aprendem" as disciplinas básicas por meio do uso de inteligências artificiais por duas horas diárias (Escola [...], 2025), acredito ser urgente refletir sobre a formação de profissionais capacitados para, mais que ensinar conteúdos, educar cidadãs/ãos participativas/os (Mattos, 2015). Profissionais essas/es que baseiam sua atuação docente não em achismos, mas em experiência moldada por teorias e práticas prévias, adquiridas durante a formação inicial e continuada. Assim, enquanto pesquisa acadêmica, a autoetnografia se justifica também pela contribuição para a reflexão sobre o papel da Formação Docente de professoras/es, em especial as/os de língua inglesa atuantes em escolas públicas brasileiras.

Fundamentação teórica

Tendo como principal objetivo a análise dos dados que apontem alguns dos desafios e possibilidades comuns às/aos professoras/es de língua inglesa em contextos semelhantes ao meu, inicio pela explicitação do meu entendimento acerca do contexto periférico em que me insiro. Embora "periferia" também esteja relacionada ao senso comum, significando "região distante do

centro urbano, com pouca ou nenhuma estrutura e serviços urbanos, onde vive a população de baixa renda" (Periferia, [2025]), não uso o termo de forma inconsciente e vou além desse sentido, ancorando-me tanto em estudos da geopolítica belo-horizontina quanto da Linguística Aplicada.

Ao me referir ao meu contexto de atuação como "periferia", evoco também a história de Belo Horizonte, cidade em que atuo como docente. Construída em 1897 para substituir Ouro Preto como capital mineira, a cidade é marcada pela gentrificação de espaços e deslocamentos forçados de sua população de baixa renda (Carvalho, 2025). Isso pode ser verificado desde seu projeto urbano inicial, que desabrigou os moradores do então Arraial Curral Del Rey para a construção de um centro planejado para acomodar a elite política e social mineira. Segundo Carvalho (2025), os habitantes do Arraial foram forçadamente levados a buscar moradia em outras áreas da região, criando novos bairros sem as mesmas condições e excluídos do planejamento urbano.

O projeto inicial da cidade mostra como o planejamento foi pensado para segregar, dividindo a cidade em três áreas: Urbana (dentro dos limites da então Avenida do Contorno), Suburbana (seu exterior imediato), e Rural (destinada ao cultivo). Carvalho (2025) aponta que essa divisão, além de ignorar a existência de bairros já existentes (como Venda Nova e Barreiro) e apagar parte da identidade da cidade, pressupunha uma cidade imutável ao longo dos anos. Essa segregação intencional do território revela o pensamento da época, de que a nova capital estadual não deveria passar por transformações sociais e geográficas em seu território, ainda que isso fosse impossível, não só pelas condições naturais dos seres humanos, mas pela importância da cidade.

Por óbvio, essa não foi a realidade. Como mencionado, a própria gentrificação do espaço promoveu transformações, e, além disso, chegaram diversos migrantes que vieram trabalhar em sua construção (Carvalho, 2025). Mais tarde, na década de 1940, a transformação do espaço sociogeográfico se intensificou quando a cidade passou pela industrialização, passando de sua expectativa

populacional planejada de 200.000 pessoas para os seus atuais 2.400.000 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024). Como consequência não somente de seu projeto inicial, mas também de políticas públicas atuais, a cidade continua a reproduzir os processos de segregação, geradores de periferias urbanas[5].

Em ampliação semântica, também utilizo o termo "periferia" partindo de sua concepção na Linguística Aplicada. Inspirado na teoria dos Círculos Concêntricos (Kachru, 1982), o linguista Kumaravadivelu (2012) usa o termo *periphery* ("periferia", em inglês) para se referir àqueles países que dependem epistemologicamente do Círculo Interno (países que utilizam o inglês como língua nativa). Essa dependência, na área do ensino de línguas, pode ser percebida na subalternidade de aprendizes, docentes e currículos aos padrões impostos por esses países. Exemplos comuns são a ânsia por assemelhar-se a um falante nativo, o uso indiscriminado de métodos e materiais nativos que não atendem ao contexto específico de aprendizagem e os currículos que buscam reproduzir o processo de aprendizagem de língua materna, ainda que o contexto seja de língua adicional. Assim, por meio desse termo, busco também expressar minha percepção de que professoras/es de língua inglesa brasileiras/os, no geral, atuam em um contexto periférico, ainda que não geográfica, mas epistemológica e, por vezes, não intencionalmente.

Dando continuidade à apresentação da fundamentação teórica desta pesquisa, entendo que, para debater a (im)possibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas, também se faz necessário questionar os objetivos de aprendizagem nesse contexto. As escolas públicas são regidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), mesmo documento que rege as escolas privadas de Educação Básica. Com relação ao ensino de língua

[5] Como exemplo recente, menciono o projeto de Lei Municipal 9/2025, aprovado em segundo turno na Câmara Municipal no dia 10 de fevereiro de 2026, que estende os limites do Parque Jacques Cousteau (Bairro Betânia) para uma área já habitada por moradias populares, possivelmente possibilitando a remoção dos moradores da área (Freua, 2026).

inglesa, o documento orienta que professoras/es promovam uma educação linguística, consciente e crítica. Todavia, diversas/os autoras/es, ao analisar o documento, apontam questões problemáticas, como a não explicitação do sentido pretendido para o termo "crítico" (Farias; Silva, 2020).

Um exemplo dado por Farias e Silva (2020) é o fato de que a mera inclusão de temas de ordem social não garante seu ensino por meio de uma perspectiva crítica. Do mesmo modo, seu ensino acrítico pode ser perigoso e reforçar estereótipos. Apesar de ser extremamente importante a inclusão da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo, poucas/os professoras/es são capacitadas/os para tanto. Isso explica, dentre outros, a existência de atividades inapropriadas, como a caracterização de alunas/os com vestimentas estereotipadas de um povo indígena imaginário, atividades essas que sequer ensinam sobre a diversidade de povos originários e a importância de cada um de seus adereços e seus significados, que variam entre os diferentes povos.

Outra questão apontada por Farias e Silva (2020) é a divergência entre a concepção de língua expressa pelo documento e suas orientações para o ensino de inglês. Apesar de o documento iniciar a seção de linguagens conceituando-as como meios para as práticas sociais, reconhecendo suas diferentes formas (oral, visual-motora, corporal, visual, sonora e digital) e sua não neutralidade, e considerar o inglês como língua franca, caracterizada por falantes pluri-/multilíngues e multiculturais (Brasil, 2018), suas orientações para o ensino demonstram uma visão da língua inglesa como ferramenta de troca entre culturas harmoniosas, que apaga as questões sociais, culturais e políticas que permeiam o seu uso.

Assim, Farias e Silva (2020) argumentam que uma educação linguística crítica deveria questionar as desigualdades sociais e promover a percepção das relações de poder nesses encontros de diferentes culturas, buscando a justiça social. Esses autores também comentam que, embora o documento não reproduza a exata divisão em quatro habilidades linguísticas típicas da abordagem

comunicativa, a análise das habilidades sugeridas a cada ano escolar nos revela uma concepção instrumental de língua, o que para os autores é contrário ao desenvolvimento da criticidade.

Entendendo que o objetivo da aprendizagem de língua inglesa seja uma educação crítica, mas reconhecendo a falta de uma definição clara na BNCC, embaso-me em Freire (2023) e Mattos (2015) para defini-la. Para Freire (2023), uma educação crítica é voltada para a responsabilidade social e política, oferecendo oportunidades de reflexão sobre as problemáticas (em) que vivemos e nosso papel nelas. Dessa forma, uma educação verdadeiramente crítica não somente expõe problemas, mas leva as/os educandas/os à consciência para que ganhem força e coragem para combatê-los. Para o autor, essa educação só se faz possível por meio do diálogo com o outro; devemos então, como professoras/es, nos lembrar de que falamos *com* o outro e *sobre* algo (Freire, 2023). É necessário, dessa forma, romper com "o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem" (Freire, 2023, p. 136) e superar o que o autor chama de Educação verbosa, aquela que apenas faz comunicados, desvincula-se da vida e centra-se na palavra. Assim, concluo que uma educação linguística crítica deve ser dialógica e centrada nas/os alunas/os.

Nesse mesmo sentido, Farias e Silva (2020) nos lembram de que uma educação crítica não se faz a partir dos conteúdos programáticos (nomeados na BNCC de "habilidades"), mas a partir do próprio processo pedagógico, sendo fundamental centrá-lo nas/os estudantes. Por isso, esses autores defendem que o currículo não seja planejado unicamente pelo Governo ou professor/a, mas que surja a partir das preocupações e necessidades das/os próprias/os estudantes. De forma semelhante, Mattos (2015) nos lembra de que as práticas de letramento não podem ser isoladas das comunidades de uso.

Assim, como professora, enxergo uma necessidade de conhecer as práticas de letramento presentes na comunidade em que atuo para que, por meio delas, eu seja capaz de ensinar a língua

inglesa e outras formas de letramento. Para Mattos (2015), em um cenário em que o ensino da língua inglesa se faz necessário e a língua ocupa uma posição ambígua como globalizante (reprodutora das relações de poder) e localizante (empoderando futuras/os cidadãs/ãos a buscar possibilidades locais de mudanças), seu ensino deve promover um letramento crítico que leve as/os estudantes à cidadania participativa e permita às/aos estudantes "adquirirem novas identidades, pensamento crítico e consciência global, empoderando-se para a vida futura além dos muros da escola, contribuindo para sua formação educacional" (Mattos, 2015, p. 281).

Por fim, entendo a promoção da cidadania participativa como o objetivo principal de uma educação linguística crítica. Mattos (2015, p. 249) define cidadania como a "possibilidade de pessoas fazerem escolhas sobre como elas desejam viver" e defende que, para ser cidadã/o, deve-se ter acesso a situações e contextos em que se possa exercer direitos civis. Dessa maneira, tal educação deve ser capaz de preparar as novas gerações para um mundo em que fronteiras geográficas e sociais são fluidas, e, para tanto, deve promover reflexão sobre sua própria cultura, conhecimento da diversidade cultural e compreensão de que a realidade é construída por meio da linguagem. Concluo, então, que ser crítica/o também é uma busca "conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão (que temos) do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender" (Lankshear; McLaren, 1993b, p. 38 *apud* Mattos, 2015, p. 263).

Metodologia

Como contexto de pesquisa, temos a escola em que dei início, em 2024, à minha carreira docente na rede pública de ensino regular, situada em região periférica de Belo Horizonte. Tendo sido convocada por concurso público para dar aulas de Inglês para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, para alunos da faixa etária

de 11 a 14 anos, logo após a conclusão da graduação, essa pesquisa foi oportuna para o registro e observação das experiências ali vividas nos dois primeiros anos de minha inserção na profissão docente.

Opto pela realização de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a pesquisa quantitativa tem como característica central o isolamento de fatores, mostrando-se limitante na investigação de algumas questões pertinentes à Educação, sendo essa uma área social com diversos aspectos por vezes interligados e indissociáveis. Nesse sentido, ao contrário do paradigma quantitativo que parte da coleta de dados partilháveis e verificáveis por toda comunidade acadêmica, esta pesquisa partiu da geração de dados dependentes do contexto único de pesquisa; por isso, não é possível sua replicação exata por outras/os pesquisadoras/es (Mattos; Jucá, 2022). Assim, embora a metodologia autoetnográfica seja replicável, as conclusões em que se chegará serão, portanto, possivelmente diferentes.

Assim, a pesquisa qualitativa permite focalizar a atuação docente em seu contexto real e cotidiano, partindo do registro, observação e interpretação dos dados baseada em teorias e no objetivo de pesquisa (Croker, 2009). Busco construir também um trabalho crítico, isto é, que parta de preocupações sobre equidade e desigualdade, rejeite noções limitadas de pesquisa, recuse análises de dados positivistas, revele desigualdades estruturais e contribua para a transformação do mundo com mais justiça e sustentabilidade (Nash; Young, 2024).

Para tanto, entre as possibilidades metodológicas, opto pela utilização da autoetnografia. Oriunda da etnografia, que torna padrões e práticas do cotidiano visíveis (Dixon; Frank; Green, 1999), a autoetnografia parte do pressuposto de que tanto a pesquisadora quanto a própria pesquisa interferem no contexto da pesquisa e em seus resultados. Dessa forma, a abordagem autoetnográfica não busca a neutralidade do/a pesquisador/a, mas sim o reconhecimento e a leitura de seus sentimentos e suas

experiências como dados que contribuem para a compreensão do contexto observado (Anderson, 2006 *apud* Santos, 2017).

De origem etimológica grega (*auto* + *ethnos* + *grapho*), autoetnografia "significa escrever (pesquisar) sobre uma nação (grupo de pessoas) e si mesmo (o(/a pesquisador/a)" (Doloriert; Sambrook, 2012, p. 83, tradução própria)[6]. Entendo, assim, que partimos de nossas experiências como membros de um grupo social para poder analisar o contexto sociocultural mais amplo. Difere da autobiografia, pois seu objetivo principal não é unicamente o registro de experiências de vida, mas sim a reflexão e a interpretação de seus significados dentro do contexto histórico-cultural vivido (Adams; Ellis; Jones, 2017). Por fim, a autoetnografia se mostra como uma possibilidade para pesquisas na área da Educação por evitar a presença de pesquisadores externos ao contexto educacional, rompendo com práticas de pesquisa extrativistas que não retornam suas contribuições para a comunidade investigada (Adams; Ellis; Jones, 2017) e promovendo a reflexividade e transformação da atuação docente.

Para a geração de dados, considerando que devemos partir da memória de eventos vividos, podemos recorrer a recursos que facilitem o registro e a recordação. Tais como: relatos de experiência, fotos, diários pessoais, gravações, notícias, *blogs* e outras formas de arquivo (Adams; Ellis; Jones, 2017, p. 2). Cabe observar que a geração de dados se faz ainda mais desafiadora em pesquisas no campo educacional, pois, como relatado por Pardo (2019), assumimos uma posição dupla de autoetnógrafas/os-professoras/es. Passamos a ser responsáveis não somente pelo planejamento escolar, pelo ensino e outras questões de sala de aula, pela organização de materiais e pela gestão de alunos, mas também pela geração de dados a partir do registro.

Tendo enfrentado tal desafio desde o meu primeiro ano de atuação, foi impossível registrar boa parte do dia a dia escolar

[6] No original: "*essentially means to write (research) about a nation (group of people) and the self (the researcher)*".

devido à falta de tempo e energia mental. Para o andamento do trabalho, segui o conselho de Pardo (2019) e recorri não somente às notas autoetnográficas dos dois primeiros anos, isto é, textos que narram experiências do cotidiano escolar, mas também a outros instrumentos metodológicos possíveis, como fotos no contexto de atuação e materiais de uso próprio (cadernos, anotações, livros etc.). Assim, ao final da pesquisa, deparei-me com um grande volume de dados para a análise: mais de trinta páginas de textos que passavam por diferentes assuntos que perpassam a atuação docente. A delimitação realizada para a escrita da dissertação teve como critério de seleção as contribuições do material para o entendimento das diferentes situações que ilustram a complexidade da atuação docente. Pelo recorte selecionado para este capítulo, apresentarei apenas notas autoetnográficas.

Resultados e discussão

Passo então para a análise de meus resultados. Para esta publicação, selecionei três excertos de registros de campo, de dezembro de 2024 a fevereiro de 2025, que contribuem para a análise da atuação docente em contexto periférico. Apesar de cobrirem um período de tempo relativamente curto, os excertos abaixo se mostram relevantes devido ao seu conteúdo, que revelam o adoecimento mental docente, a importância de uma Educação Ambiental Crítica, a escola como agência multifuncional e a falácia da "educação para todos".

Excerto 1 – 3 dez. 2024
Dia do último Conselho de Classe. Estou muito cansada. Estamos todos. Percebo como o nosso maior desafio em dar conta do serviço é ser capaz de avaliar aluno por aluno. Neste ano, não consegui fazer provas adaptadas para alunos que precisam. Ao invés disso, optei por montar uma avaliação mais diversa, trabalhando com diferentes estratégias e habilidades. Percebi a eficácia ao corrigir provas de alunos que, em aula, não demonstraram desenvolvimento mas se saíram bem na Oportunidade Especial de Recuperação (OER). Eu sei, o ideal seria o trabalho individualizado. Mas como fazer isso com 30 ou mais alunos de 8 turmas diferentes? E mais, sem o conhecimento técnico-pedagógico das especificidades de cada um.

Fonte: registro de campo (2024).

O adoecimento mental docente

No Excerto 1, revelo uma sensação de esgotamento ao final do primeiro ano letivo, que percebo como comum a minhas/meus colegas de trabalho. Em Guerra (2025), discuti previamente a questão da saúde mental de docentes, trazendo o apontamento de Silva (2023) sobre as forças sociais presentes na relação capital/trabalho que afetam nossos corpos e nossas mentes. Naquele momento, com o foco na Formação Docente, fiz a sugestão de incluir o desenvolvimento da inteligência emocional nos currículos das licenciaturas. Neste segundo momento, gostaria de apontar as consequências do adoecimento mental para a atuação docente.

Uma das principais consequências é o desenvolvimento de transtornos mentais, por vezes irreversíveis e apenas tratáveis em condições de trabalho adequadas. Esses transtornos, se não identificados e sanados no início, podem até mesmo ocasionar fatalidades. Em setembro de 2025, a notícia da morte precoce de Carlos Eduardo Meira Batista chocou a categoria docente (Jardim, 2025). Kadu, como chamado por suas/seus amigas/os, era professor de história recém-ingresso na rede estadual de Tocantins e faleceu de infarto com apenas 29 anos. À época, suas/seus colegas

relataram que o jovem era constantemente provocado por suas/seus alunas/os em sala de aula, desenvolvendo problemas de saúde que o levaram a dar início a um tratamento com medicamentos de tarja preta. Pelo mesmo motivo, Kadu havia entrado com pedidos de remoção para outra localidade, com laudos médicos comprovando necessidade de tratamento em outro ambiente de trabalho. Infelizmente, seu primeiro pedido foi negado com a justificativa de que ele ainda estaria em estágio probatório, e o segundo foi aceito um dia após o seu falecimento.

Apesar de chocante, em especial pelo fato de Kadu ser recém-ingresso e ainda jovem, lamentavelmente o caso não chega a ser uma grande surpresa para docentes da Educação Básica e pesquisadores em saúde mental. A título de exemplo, em 2018, a Associação Nova Escola compartilhou resultados de questionário *online* sobre saúde docente, realizado entre junho e julho do mesmo ano com mais de cinco mil participantes. A pesquisa revelou que 66% dessas/es já haviam se afastado do trabalho devido à saúde. Entre as condições de saúde mais mencionadas estão: ansiedade (68%), estresse e dores de cabeça (63%), insônia (39%), dores nos membros (38%), alergias (38%) e depressão (28%) (Teixeira, 2018).

Essas condições, especialmente as relativas à saúde mental, foram intensificadas pela pandemia de covid-19 em 2020. Em dois levantamentos posteriores, a mesma associação identificou níveis preocupantes de autossatisfação com a saúde mental das/os professoras/es, com apenas 26% das/os respondentes de 2020 considerando-a "boa" ou "excelente" e outros 47,8% na pesquisa do ano seguinte (Salas, 2021). Apesar da relativa melhora, que pode ser justificada pelo fato de conter dados do final de agosto ao início de setembro de 2021, quando professoras/es provavelmente já haviam criado estratégias e se adaptado melhor a algumas necessidades do Ensino Remoto Emergencial, chamo a atenção para o fato de que **mais da metade** dos quatro mil respondentes de 2021 **não** consideravam a própria saúde mental como "boa" ou "excelente". É fato mais preocupante ainda que, entre essas/es mesmas/os respondentes de 2021, 73% afirmaram não ter o suporte

necessário para cuidar dessas questões de saúde mental, mencionando falta de condições financeiras (31,7%), de tempo (18%) e de reconhecimento da importância do problema (12,7%) (Salas, 2021).

Pereira *et al.* (2025) relacionam as questões de saúde mental às características intrínsecas à profissão, como o considerável envolvimento interpessoal, os esforços físicos e psicológicos necessários e o nível de dedicação ao trabalho. Para além dessas características, os referidos autores acrescentam como condições de adoecimento mental a falta de ambiente de trabalho apropriado, fragilidades na formação e desvalorização financeira e social. Por fim, apontam como fatores de risco de desenvolvimento de transtornos psicológicos ambientes de trabalho com alta carga laboral ou pressão exagerada de tempo, desmotivação e indisciplina por parte das/os estudantes, ambiguidade de funções e conflito de papéis, cobranças de alterações curriculares, salários baixos e relacionamento desfavorável entre profissionais da escola.

Preocupantemente, as mulheres, grande maioria na profissão docente[7], são especialmente atingidas por questões mentais. Pereira *et al.* (2025) apresentam como fator contribuinte adicional a sobrecarga de trabalho. Por vezes, as mulheres são as principais responsáveis pela gestão de filhas/os em idade escolar, o que ficou em evidência durante a pandemia de covid-19. Da mesma forma, não é raro encontrar professoras com jornadas duplas ou mesmo triplas, que se dividem entre o trabalho remunerado, o trabalho do cuidado (nos papéis de mães, esposas e gestoras de lares) e a vida de estudante (em formações continuadas).

Soma-se como um fator contribuinte ao adoecimento mental dos docentes a questão financeira, já mencionada brevemente. É possível perceber grande desvalorização da profissão em sua remuneração, tendo a categoria, entre as/os profissionais com ensino superior, sido a mais atingida pela inflação na última

[7] Professoras são 79% da docência de educação básica no país (Professoras [...], 2023).

década, conforme pesquisa realizada por Fernando Veloso, Fernando de Holanda Barbosa, Janaína Feijó e Paulo Henrique Peruchetti em 2023, com base em dados do IBGE (Monteiro, 2023). Além disso, segundo Santiago (2023), entre as/os profissionais com ensino superior, as/os educadoras/es ocupam cinco posições no top 10 piores salários listados em 2023, como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Profissões com os piores salários em 2023

Profissão	**Salário médio**	**Variação (2012 a 2023)**
Professores do ensino pré-escolar	R$ 2.285	3%
Outros Profissionais de ensino	R$ 2.554	-23%
Outros professores de artes	R$ 2.629	-45%
Físicos e astrônomos	R$ 3.000	-16%
Assistentes sociais	R$ 3.078	-7%
Bibliotecários, documentaristas e afins	R$ 3.135	-32%
Educadores para necessidades especiais	R$ 3.379	14%
Profissionais de relações públicas	R$ 3.426	-23%
Fonoaudiólogos e logopedistas	R$ 3.485	-28%
Professores do Ensino Fundamental	R$ 3.554	7%

Fonte: Santiago (2023).

Somando-se todos os fatores já apresentados à desvalorização salarial, o adoecimento mental docente é uma realidade frequente na profissão. Isso se reflete no baixo interesse de jovens em seguir a carreira, assim como no abandono da profissão, e contribui para o Risco de Apagão Docente (Instituto Semesp, 2022), o déficit estimado de 235 mil professores no ano de 2040. Não é à toa que

grande parte das/os licenciadas/os opta por seguir carreiras externas à profissão docente, como mostra o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2021 (Brasil, 2022), segundo o qual apenas cerca de 63% das/os concluintes de cursos de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) desejam seguir na carreira docente. A atuação em áreas afins se torna mais atrativa diante dos desafios enfrentados nas salas de aula. Assim, considero o Apagão Docente a principal consequência do adoecimento mental para a atuação docente, influenciando diretamente o ensino-aprendizagem de inglês no País.

Sendo a única professora de inglês da escola e atendendo todas as turmas do sexto ao nono ano, o cansaço gerado pela sobrecarga de trabalho, pela jornada dupla de professora-pesquisadora e pela baixa remuneração a nível inicial na carreira, impactaram não somente a minha saudade mental como também a minha atuação docente. Tendo Transtorno de Ansiedade Generalizada, passei por diversas crises e acabei tendo um burnout, fazendo com que meu trabalho docente fosse afetado, como pôde ser visto no Excerto 1, no qual reconheço a necessidade de fazer avaliações adaptadas para alguns alunos mas confesso não conseguir fazê-lo.

Excerto 2 – 14 fev. 2025
[...] Em nossa conversa anterior falamos sobre algumas das necessidades da comunidade e concluímos que, muitas vezes, a "responsabilidade" cai na escola. Entretanto, como ela pontuou, a escola não pode fazer de tudo. Complementando, eu havia exemplificado com o meu incômodo no ano anterior com os resíduos recicláveis espalhados pelo bairro e as queimadas em certa época. Havia até mesmo elaborado práticas de conscientização ambiental com meus alunos do nono ano, mas fiquei decepcionada ao perceber que não adianta conscientizá-los se a estrutura fomenta tais hábitos. Não há coleta seletiva no bairro. Grandes áreas de mata na região não são capinadas pela prefeitura (obs.: até vi capinadores na região diversas vezes, mas somente limpam áreas de circulação, restando ainda áreas de acúmulo de resíduos, animais peçonhentos e insetos transmissores de doenças).

Fonte: registro de campo (2025).

Apresento, no Excerto 2, questões extracurriculares que permeiam o ambiente escolar e influenciam a atuação docente. Relato minha percepção de problemas ambientais na região em que se localiza a escola, como resíduos recicláveis sem o descarte adequado e a falta de manutenção das áreas de mato alto próximas às casas. Percebendo essas questões e entendendo que a educação linguística deve ir além do ensino de estruturas linguísticas, como defendido pela BNCC na seção introdutória sobre o Ensino Fundamental de Língua Inglesa, levei tais questões em consideração no planejamento de minhas aulas com uma turma. Entretanto, após tentativas falhas de conscientização ambiental, percebi que, no caso da comunidade em que atuo, não são problemas causados (apenas) pela ausência de consciência ambiental, mas fomentados pela falta de infraestrutura que permita práticas mais sustentáveis na região. Assim, cheguei à conclusão de que não basta que eu coloque a escola como única responsável por mudar essa realidade, e portanto busquei a leituras que me auxiliaram na compreensão do problema e apresento-as a seguir.

Reconhecer que a escola não é a única agente de mudança não significa abster-se de educar ambientalmente. A Educação Ambiental faz parte dos temas transversais apontados na BNCC, sendo uma responsabilidade da escola integrá-la seus currículos, entre as diversas disciplinas escolares, inclusive nas aulas de línguas, de maneira que melhor se adeque ao contexto de ensino local. Entretanto, cabe ressaltar que, conforme visto no Excerto 2, não basta a escola oferecer uma educação ambiental com o foco na conscientização se não há estrutura social que sustente práticas conscientes. Portanto, necessitamos acrescentar a esse currículo uma Educação Ambiental que vá além da mera conscientização e aja contra as injustiças ambientais, as desigualdades sociais e a exploração da natureza e da humanidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007).

Loureiro (2007, p. 70) argumenta que a Educação Ambiental deve ser crítica e, para tanto, partir do questionamento dialógico da realidade em que vivemos, dos valores, das atitudes e dos comportamentos que mantemos. A Educação Ambiental não deve ser confundida meramente com a conscientização, no sentido de "dar ou levar consciência a quem não tem" (Loureiro, 2007, p. 69). Na verdade, a Educação Ambiental Crítica deve ser um "movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo" (Loureiro, 2007, p. 70).

Todavia, quando falamos sobre uma Educação Ambiental Crítica, frequentemente responsabilizamos professoras/es e encontramos desafios na atuação docente. Em primeiro lugar, como comenta Loureiro (2007), existe uma dificuldade de repensar os currículos, que são tradicionalmente divididos em disciplinas clássicas e pouco interdisciplinares. Professoras/es do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio se formam especialistas em disciplinas clássicas (Português, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes), e os currículos escolares geralmente mantêm essa separação, dividindo o dia

escolar em horários separados para cada disciplina. Assim, por exemplo, se eu desejo trabalhar a Educação Ambiental Crítica interdisciplinarmente, encontro dificuldades não somente pela minha formação específica, mas também pela delimitação de tempo por disciplina escolar. No meu entender, não bastaria apenas buscar um/a professor/a especialista de outra disciplina que se disponha a usar seus horários para esse mesmo propósito, pois uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar não significa trabalhar a mesma questão em disciplinas diferentes, mas enxergar o mesmo problema por diferentes ângulos concomitantemente.

Guimarães (2007, p. 87) explica que "meio ambiente é conjunto, é sistêmico, precisa ser percebido em sua realidade complexa, na sua totalidade". Segundo o autor, é justamente a visão fragmentada da natureza, reproduzida pelas práticas escolares tradicionais, que nos leva à falsa percepção de que ela seja um recurso inesgotável e ao desrespeito ao equilíbrio ecológico das relações. Assim, o autor argumenta que uma Educação Ambiental que apresente a natureza a partir de uma visão mais complexa pode contribuir para uma relação humano-natureza mais integral, cooperativa e socioambiental. Ele esclarece que uma visão ampla é aquela que não apenas vê na Educação Ambiental uma forma de resolver os problemas da sociedade, mas que nos auxilia a compreender a natureza desses mesmos problemas. Segundo o autor, os problemas socioambientais locais e globais estão inter-relacionados e refletem o modelo de sociedade (em) que vivemos, gerador de crises climáticas. Assim, conclui que a educação ambiental falha ao responsabilizar unicamente indivíduos e reforçar "armadilhas paradigmáticas" (Guimarães, 2004 *apud* Guimarães, 2007), ou seja, pensamentos inconscientes que reforçam discursos reprodutores da normatividade (do "sempre foi assim").

Portanto, Guimarães (2007) entende como papel das/os educadoras/es ambientais que desejam contribuir para a transformação da sociedade o esclarecimento desses paradigmas e suas influências nos indivíduos e coletivos, bem como a compreensão dos modos de produção e das relações desiguais de

poder e das motivações pelo privilégio de interesses particulares. Dessa maneira, a educação ambiental deve deixar de ser restrita às apresentações de conteúdo que apontam soluções exclusivamente tecnológicas e poderá contribuir para a percepção da origem dos problemas socioambientais, promovendo outras soluções. Por fim, Guimarães (2007, p. 89) complementa que,

> para haver transformações significativas, não bastam apenas mudanças individuais (partes), mas necessitam-se também mudanças recíprocas na sociedade (todo). Isso para que haja nas duas situações, indivíduo e sociedade, ampliação das possibilidades de transformações potencializando mudanças de curso e criando opções a um caminho único predeterminado por uma proposta dominante de sociedade e seu modelo de desenvolvimento.

Com base nos argumentos aqui discutidos, entendo que uma Educação Linguístico-Ambiental Crítica, relevante perante as crises socioambientais, deve partir dos conhecimentos experienciais, locais e globais, e promover espaços de participação que promovam ações que intervenham na realidade da sociedade que estamos construindo por meio da língua. É preciso lembrar a importância de uma educação ambiental com foco no coletivo, e não somente no indivíduo. Contudo, essa mudança de paradigma poderá ser desconfortável e se faz importante nos adaptarmos ao desconforto. Afinal, como diz Krenak (2019, p. 30),

> talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?

Seguindo o raciocínio do autor, uma Educação Linguístico-Ambiental Crítica é desconfortável porque nos leva a questionar e repensar nossa relação entre indivíduos e natureza, nossa relação

com o espaço, reconhecendo nossas falhas. Por exemplo, práticas linguísticas que promovam o reconhecimento da existência do racismo ambiental, isto é, o alto índice de impactos ambientais sofridos por populações marginalizadas, embora possivelmente desconfortáveis, se fazem necessárias para uma verdadeira mudança na realidade.

A escola como agência multifuncional

Ainda no Excerto 2, podemos observar o desafio das multifunções atribuídas à escola. Como exemplificam Faria e Souza (2025), "além de ensinar, a escola alimenta, acolhe, protege, escuta, orienta e substitui, em muitos casos, outras políticas públicas ausentes". Para Roggero (2021), a escola é uma agência multifuncional por entrelaçar aspectos educacionais, humanos, sociais, culturais, comunitários e políticos, e ela é, muitas vezes, "a única presença do poder público em muitas localidades". Esse é o caso da escola em que atuo, que representa uma parte significativa na vida da comunidade, sendo ponto de encontro diário, ambiente acolhedor em diversos momentos desafiadores, assim como local onde se exercem os direitos e deveres cidadãos.

Segundo Roggero, Kubo e Almeida (2021), o contexto da pandemia intensificou e acelerou a transformação da escola em uma agência multifuncional. Faria e Souza (2025) apontam que essa multifuncionalidade demonstra uma valorização da escola como espaço para soluções de problemas sociais que não é refletida na prática pela falta de investimentos, sobrecarga de funções e controle burocrático. Ademais, segundo Faria e Souza (2025), existe uma cobrança em mostrar resultados quantitativos, por meio de cumprimento de metas e notas em avaliações, que faz com que a escola deixe de operar na dimensão formativa e crítica para atender às necessidades técnico-burocráticas.

Roggero, Kubo e Almeida (2021), com base em Torres (2009), apontam para o fato de que a gestão escolar é tradicionalmente

equalizada à administração empresarial, devido às orientações do Banco Mundial nos anos 1990, que vigoram até os dias atuais. Nesse sentido, há uma expectativa de otimização dos usos de insumos e maximização de estudantes por turma, almejando bom "custo-benefício" e taxa de retorno. Tal forma de gestão volta-se para dados observáveis e quantificáveis, enquanto aqueles qualitativos, a essência da educação, são desconsiderados.

Essa gestão, segundo Roggero, Kubo e Almeida (2021), leva a um esvaziamento da pedagogia, que passa a ter como foco a aquisição de habilidades, competências e atitudes que possivelmente farão com que as/os estudantes integrem o mercado de trabalho, e resume o ato de ensinar "a garantir a sequência do livro didático, de modo que, cada um no seu tempo, vai adquirindo as habilidades e competências que pode e que serão medidas ao fim de um período letivo, seja ano ou ciclo, para o quê o professor deve executar uma série de tarefas prescritas externamente" (Roggero; Kubo; Almeida, 2021, p. 39). Isso pode ser facilmente observado, no ensino de língua inglesa, por meio das avaliações somativas, como as provas aplicadas ao final de um ciclo (em meu caso, um trimestre escolar), que, apesar de serem essenciais para atender às demandas do currículo tradicional, desconsideram avanços de aspectos qualitativos como o aumento do interesse dos alunos pela aprendizagem da língua.

Excerto 3 – 19 fev. 2025
Um aluno dessa sala, repetente, não tem o costume de fazer atividades e, quando eu anunciei que seria em trio, disse que não iria fazer. [...] Depois que acabei de explicar à turma, fui até ele — que estava de pé observando a quadra abaixo da janela — e pedi que pelo menos me deixasse lhe explicar a atividade e faria só se quisesse. [...] Ele teve um pouco de dificuldade em reconhecer as palavras, por isso as expliquei uma por uma. Assim, fez a primeira parte da atividade tranquilamente, perguntando se era "só isso". [...] Pedi que encontrasse as palavras-chave sozinho e me dissesse de qual filme estava falando. Ele não reconheceu de primeira (os alunos assumiram que Racionais só cantava rap), mas com minha ajuda identificou corretamente. [...] Acredito que este apoio tenha sido fundamental [...]. No entanto, preciso mencionar o fato de que, enquanto ajudava este aluno (por uns 30 min), fiquei literalmente de costas para uma turma inteira, e mal pude ajudar outros que vieram até mim. O maior desafio da educação atualmente, na minha visão, tem sido apoiar os que mais precisam sem abandonar os outros. Em turmas cheias, o mais fácil para o docente é ajudar aquela minoria que entende fácil e faz as atividades sem a necessidade de reforçar incentivos. Por isso muitos professores, incluindo na minha escola, ainda reforçam que o ensino deveria ser para poucos.

Fonte: registro de campo (2025).

Gostaria de conferir uma atenção especial para a parte final do excerto acima. Após relatar a necessidade de atendimento individualizado de um aluno, compartilho a percepção de que o caminho mais fácil para a/o professor/a seria ignorar essa necessidade e apenas instruir a turma coletivamente. Esse caminho me parece ser incentivado por um sistema de massificação escolar, que professa "educação para todos", mas não cria condições para que essa educação ocorra. Em consequência, existem professoras/es que não somente confessam verbalmente a crença de que "o ensino deveria ser para poucos", mas também que, mesmo que inconscientemente, assim o fazem em sua atuação docente.

A educação aparece como direito pela primeira vez na Constituição de 1824, no artigo 179 XXXII, que estabelece a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Cabe

observar, entretanto, que apenas os homens brancos e ricos da elite eram considerados cidadãos, excluindo-se as mulheres e as pessoas escravizadas (Trevisol; Mazzioni, 2018). Um século depois, na década de 1930, o Governo Federal toma as primeiras medidas para a expansão do sistema público de ensino, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930), do Conselho Nacional de Educação (1931) e a publicação do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

À época vista como um investimento no desenvolvimento econômico do País, a Educação é assumida pela Emenda Constitucional de 1969 (artigo 176, §3º incisos I e II) como dever do Estado pela primeira vez, ao instituir o direito e a obrigatoriedade do ensino primário para todos entre os 7 e 14 anos de idade (Paiva; Haddad; Soares, 2019). Foi somente com a Constituição de 1988 que o direito à Educação passou a ser de todas/os as/os brasileiras/os, em um período em que conferências e acordos internacionais reforçaram a necessidade de cooperação mundial em defesa do direito à Educação. Foi na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, que a declaração final proclamou o direito à "educação para todos, gratuita e de boa qualidade" (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Apesar de esse *slogan* acompanhar diversos projetos políticos e também pedagógicos, o que se encontra na realidade é pouca efetividade prática. O direito à educação não é garantido universalmente, enfrentando diversas barreiras interseccionais. Considerando o recorte racial, por exemplo, verifica-se maior taxa de analfabetismo na população preta e parda. Em 1997, conforme pesquisa realizada por Haddad e Di Pierro (2000), a taxa de analfabetismo entre a população brasileira maior de 15 anos era de 14,7% em geral, mas 22,2% nesse recorte específico, e de apenas 9% na população branca. Mais de vinte anos mais tarde, apesar da queda na taxa de analfabetismo nacional, que passa a ser de 5% da população maior de 15 anos de acordo com o Censo 2022 (Renaux, 2026), ainda há disparidade com relação ao recorte racial. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua,

realizada com dados do Censo 2022, indica que são considerados analfabetos 2,8% dos brancos acima de 15 anos, enquanto os os pretos e pardos são 6,5% (Renaux, 2026). Quando falamos de acesso e permanência nos ambientes escolares, essa disparidade é ainda mais visível pois dos 7,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não completaram o ensino médio, até 2025, 72,8% eram pretos ou pardos (Renaux, 2026).

Haddad e Di Pierro (2000) consideram como fatores de exclusão educacional os altos índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar, que promovem defasagem entre a idade e o ano escolar ideal, sendo os estudantes do sexo masculino majoritariamente afetados. Um claro exemplo dessa defasagem é a alta taxa de estudantes (um terço) matriculados no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com menos de 18 anos, podendo ser interpretado como uma indicação de que esse espaço está sendo utilizado para excluir jovens do ensino regular e acelerar os estudos daqueles cuja progressão enfrentou barreiras como reprovações e abandonos. Com base no fato de que do dado disponível à época (um terço dos jovens adultos concluiu os oito anos de escolaridade obrigatória), Haddad e Di Pierro (2000) consideravam que a baixa permanência e progressão dentro do sistema público de ensino podem estar reproduzindo o analfabetismo funcional, o que parece permanecer verdadeiro pelos dados mais recentes. Dessa forma, os autores concluem que o analfabetismo brasileiro é fruto não somente de um passado histórico, mas também de uma realidade atual que perpetua a falta de garantia ao direito à Educação.

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa situação exige políticas públicas capazes de articular estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural a longo prazo. Existem tentativas atuais, como a vinculação do recebimento do Bolsa Família à frequência escolar e o incentivo de conclusão do Ensino Médio por meio do Programa Pé-de-Meia, que contribuem para diminuir a infrequência e a evasão escolar relacionadas às questões financeiras familiares.

É possível concluir, portanto, que essas barreiras interseccionais também refletem no acesso à aprendizagem de língua estrangeira. Estudantes que possuem privilégios, sejam esses econômicos ou sociais, têm acesso a oportunidades extras de aprender a língua, a exemplo do contato cultural por meio da internet e da possibilidade de aumento da carga horária com cursos e/ou aulas particulares. Assim, ainda que tenhamos a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), os mesmos fatores que levam à exclusão do sistema educacional podem levar à disparidade na aprendizagem da língua.

Considerações finais

Este capítulo contribui para a discussão sobre a (im)possibilidade de se aprender inglês nas escolas públicas ao identificar e refletir sobre alguns dos desafios que permeiam o ensino de língua inglesa, em especial no contexto das escolas públicas e periféricas. Enquanto pesquisa autoetnográfica, o contexto se faz altamente relevante para a interpretação dos dados gerados e, portanto, foi apresentado de forma a explicitar aspectos sociais que possuem grande influência no ambiente educacional. Dentre os aspectos do contexto, se destaca a história e geografia da cidade de Belo Horizonte, que, como visto, teve seu projeto inicial e políticas públicas atuais que reproduzem processos geradores de periferias urbanas. Similarmente, foi também destacado o fato de que as aulas de língua inglesa no Brasil atuam como periferias do conhecimento ao reproduzirem uma dependência aos países ditos falantes nativos da língua.

Por meio da análise das notas autoetnográficas geradas pela pesquisa, foram identificadas dificuldades na atuação docente nesse contexto, em especial como professora principiante. Neste capítulo, foram destacados: adoecimento mental na profissão docente, devido a fatores como a sobrecarga de trabalho e a

desvalorização da profissão; as barreiras na implementação de uma Educação Ambiental Crítica, que se mostra essencial no contexto periférico que sofre de racismo ambiental; os múltiplos papéis que a escola (e consequentemente as/os docentes) assumem nesses contextos; e, por fim, a disparidade no acesso, na permanência e na aprendizagem em alguns recortes sociais.

Assim, concluo que, se desejamos combater o Apagão Docente, para além de incentivos ao ingresso na carreira, se fazem necessários incentivos de permanência por meio de ações que combatam tais desafios mencionados. Por exemplo, ações que contribuam para a melhoria da saúde mental dos professores. Além disso, entendo que os dados aqui analisados apontam para a necessidade de formar professoras/es que conheçam aspectos qualitativos do ensino e as barreiras interseccionais, e que sejam capazes de atuarem por meio de uma Educação Linguístico-Ambiental Crítica.

Referências

ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy. Autoethnography. *In*: MATTHES, Jörg; DAVIS, Christine S.; POTTER, Robert F. (ed.). *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Nova York: John Wiley & Sons, Inc. 2017. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011.

ALEXANDER, Bryant K. Critical Auto (-/) Ethnography in Everyday and Educational Research for Social Justice. *In:* YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah (ed.). *Handbook of Critical Education Research:* Qualitative, Quantitative, and Emerging Approaches. New York: Routledge: 2024. p. 289–314. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003141464.

BARCELOS, Ana Maria. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145–175,

2006. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v9i2.15642. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15642. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. *Relatório síntese de área*: Letras-Português e Inglês (licenciatura). Brasília, DF: DAES, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Letras_Portugues_Ingles.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

BRASILEIRO, Ada M. M.; PIMENTA, Viviane R. *Professor só dá aula?* São Paulo: Editora Contexto, 2026.

CARVALHO, Cauan. Belo Horizonte além da Contorno. *Transite*, Belo Horizonte, 15 jan. 2025. Disponível em:

https://transite.fafich.ufmg.br/belo-horizonte-alem-da-contorno/. Acesso em: 16 mar. 2026.

CROKER, Robert A. An Introduction to Qualitative Research. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (org.). *Qualitative Research in Applied Linguistics*. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230239517_1.

DELAMONT, Sara. Arguments against auto-ethnography. *Qualitative Researcher*, v. 4, n. 1, p. 2-4, 2007. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/269394350/Arguments-Against-Autoethnography. Acesso em: 8 set. 2026.

DIXON, Carol; FRANK, Carolyn; GREEN, Judith. Classrooms as Cultures: Understanding the Constructed Nature of Life in Classrooms. *Primary Voices K-6*, v. 7, n. 3, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234562927_Classrooms_as_Cultures_Understanding_the_Constructed_Nature_of_Life_in_Classrooms. Acesso em: 19 mar. 2026.

DOLORIERT, Claire; SAMBROOK, Sally. Organisational autoethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, v. 1, n. 1, p. 83–95, 2012. DOI: https://doi.org/10.1108/20466741211220688. Disponível em: https://www.emerald.com/joe/article-abstract/1/1/83/235284/Organisational-autoethnography. Acesso em: 19 mar. 2026.

ESCOLA troca professores por inteligência artificial e tem só duas horas de aula por dia; mensalidades partem de R$ 18 mil. *G1*, 31 ago. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/08/31/escola-troca-professores-por-inteligencia-artificial-e-tem-2-horas-de-aula-por-dia-mensalidades-partem-de-r-18-mil.ghtml. Acesso em: 16 mar. 2026.

FARIA, Carolina; SOUZA, Renata. Gestão escolar na era da escola-agência: políticas públicas, racionalidade técnica e resistência pedagógica. *Teoria Crítica*: Políticas e Gestão em Educação, 28 ago. 2025. Disponível em: https://www.teoriacritica.pro.br/gestao-escolar-na-era-da-escola-agencia-politicas-publicas-racionalidade-tecnica-e-resistencia-pedagogica/. Acesso em: 16 mar. 2026.

FARIAS, Priscila; SILVA, Leonardo. "I'm gonna leave you with the backlash blues": uma análise acerca da concepção do ensino em língua inglesa na base nacional comum curricular sob o viés da pedagogia crítica. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.1, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p137-157. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44910. Acesso em: 19 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREUA, Salma. Projeto que motivou bloqueio do Anel Rodoviário é aprovado na Câmara de BH nesta terça. *O Tempo*, Belo Horizonte, 10 fev. 2026. Disponível em: https://www.otempo.com.br/politica/2026/2/10/projeto-que-motivou-bloqueio-do-anel-rodoviario-e-aprovado-na-camara-de-bh-nesta-terca. Acesso em: 16 mar. 2026.

GUERRA, Anna Clara. A formação da professora de inglês e o trabalho docente na periferia. *In:* CRUZ, Maria Augusta; MATA, Isabella; SILVA, Jadson; MACIEL, Bruno; FREIRE, Rafael. *Estudos em Linguística*: reflexões e caminhos de pesquisa. Campinas: Pontes, 2025. p. 163–182. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashed/ebook/lancamento-e-book/estudos-em-linguistica-reflexoes-e-caminhos-de-pesquisa/. Acesso em: 16 mar. 2026.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação além dos muros da escola. *In:* ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. *Vamos cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo Perspectiva*, v. 14, n. 1, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2024.* Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=41105. Acesso em: 16 mar. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA DATA POPULAR. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

INSTITUTO SEMESP. *Risco de apagão de professores no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

JARDIM, Elâine. Professor da rede estadual morre de infarto um dia antes de publicação de remoção; colegas relatam hostilidade em escola. *Jornal Opção*, 1 set. 2025. Disponível em: https://tocantins.jornalopcao.com.br/noticias/professor-da-rede-estadual-morre-de-infarto-um-dia-antes-de-publicacao-de-remocao-colegas-relatam-hostilidade-em-escola-566684/. Acesso em: 16 mar. 2026.

KACHRU, Braj B. (ed.). *The Other Tongue*: English Across Cultures. Urbana: University of Illinois Press, 1982.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In:* ALSAGOFF, Lubna; McKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei; RENANDYA, Willy A. (ed.). *Teaching English as an International Language*: Principles and Practices. New York: Routledge, 2012. p. 9–27.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental crítica. *In:* ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. *Vamos cuidar do Brasil:* conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

MATTOS, Andréa. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública*: novos letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015.

MATTOS, Andréa; JUCÁ, Leina. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. *In:* RIBEIRO, Fernanda (org.). *Práticas de ensino de inglês*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 40–61. v. 3. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-ensino-de-ingles-vol-3/. Acesso em: 08 abr. 2024.

MONTEIRO, Solange. Pesquisa do FGV IBRE que aponta queda maior de renda entre os mais escolarizados repercute na mídia. Conheça os resultados. *Blog da Conjuntura Econômica*, 6 set. 2023. Disponível em: https://ibre.fgv.br/blog-da-conjuntura-economica/artigos/pesquisa-do-fgv-ibre-que-aponta-queda-maior-de-renda-entre-os. Acesso em: 18 mar. 2026.

NASH, Angel M.; YOUNG, Michelle D. Section Three Introduction: Critical Qualitative Research Design. *In:* YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah (ed.). *Handbook of Critical Education Research*: Qualitative, Quantitative, and Emerging Approaches. New York: Routledge: 2024. p. 231–240. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003141464.

OLIVEIRA, Roberval Araujo de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e política do fingimento. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. *Vamos cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100305&script=sci_arttext. Acesso em: 16 mar. 2026.

PARDO, Fernando da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104. Acesso em: 13 fev. 2025.

PEREIRA, Mara; DUARTE, Loriene; FELDENS, Dinamara; SILVA, Joilson. Saúde mental da professora e os efeitos da pandemia em sua docência na Educação Básica: um olhar a partir da perspectiva de gênero. *Educação UFSM*, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442023000100294. Acesso em: 16 mar. 2026.

PERIFERIA. *In:* MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: UOL, [2025]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/periferia/. Acesso em: 16 mar. 2026.

PROFESSORAS são 79% da educação básica no Brasil. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 7 mar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil. Acesso em: 16 mar. 2026.

RENAUX, Pedro. Analfabetismo fica abaixo de 5% em 2025, mas 8,4 milhões ainda não sabem ler e escrever. *Agência de Notícias*, Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/47221-analfabetismo-fica-abaixo-de-5-em-2025-mas-8-4-milhoes-ainda-nao-sabem-ler-e-escrever. Acesso em: 7 set.. 2026.

ROGGERO, Rosemary. A escola como agência multifuncional e a gestão da Educação Básica no Brasil pelo recorte do financiamento. *Teoria Crítica*: Políticas e Gestão em Educação, 23 fev. 2021. Disponível em: https://www.teoriacritica.pro.br/a-escola-como-agencia-multifuncional-e-a-gestao-da-educacao-basica-no-brasil-pelo-recorte-do-financiamento/. Acesso em: 16 mar. 2026.

ROGGERO, Rosemary; KUBO, Gisele; ALMEIDA, Sandy. Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. *Olhares*: Revista do Departamento de Educação - Unifesp, Guarulhos, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11409/8657. Acesso em: 16 mar. 2026.

SALAS, Paula. Pesquisa: educadores relatam melhora na saúde mental em comparação com 2020. *Nova Escola*, 4 out. 2021. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/20696/pesquisa-educadores-relatam-melhora-na-saude-mental-e-receios-para-a-retomada-presencial-das-atividades. Acesso em: 16 mar. 2026.

SANTIAGO, Henrique. Veja as 10 profissões que pagam os piores salários para quem tem diploma. *Uol*, São Paulo, 15 out. 2023. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2023/10/15/profissoes-mais-mal-pagas-brasil-pesquisa.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

SANTOS, Silvio M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Edith S. Saúde mental e trabalho: O caso dos profissionais do ensino. *In:* LIMA, Cleiton; REIMBERG, Cristiane; SILVA, Jefferson; LORENZI, Ricardo. *Seminários:* trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos para a mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023. Disponível em: https://www.adunicamp.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Livro-Seminarios_Saude-Professores.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. *Nova Escola*, 16 ago. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude. Acesso em: 16 mar. 2026.

TREVISOL, Joviles; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 13–43, 2018. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924952. Acesso em: 16 mar. 2026.

O ATO POLÍTICO DE ENSINAR/APRENDER INGLÊS: A ESPERANÇA NAS HISTÓRIAS DE FUTUROS PROFESSORES

Clarissa Costa e Silva[1]

Sessão temática: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Resumo

Os desdobramentos do status do inglês como língua franca global na sociedade neocapitalista (Crystal, 2003; Rajagopalan, 2001) impactam sobremaneira os processos de ensino/aprendizagem desse idioma em nosso país. Segundo Leffa (2001), o inglês é a língua estrangeira mais estudada e falada mundialmente e, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), exerce papel fundamental na comunicação internacional. Para Crystal (2003), o status social do inglês não deve se alterar em curto prazo, devido a uma construção histórico-política que remonta, entre outros fatores, à Revolução Industrial. Neste estudo, apresentamos uma reflexão que localiza e problematiza histórias de aprendizagem de inglês, sustentada em uma perspectiva crítica (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994, 1998). A partir das experiências de aprendizagem de professores de inglês em formação, apresentamos recortes de suas histórias pessoais e profissionais, a fim de (des)centralizar o aspecto da esperança como ferramenta de subversão de forças hegemônicas (Freire, 1992; Hooks, 2021). Afinal, como as narrativas de aprendizagem revelam nuances dos eventos histórico-linguísticos que (in)formam a sociedade neoliberal? Para Freire (1992), a esperança não se relaciona à espera, mas ao "esperançar", isto é, aos atos de transformação de realidades difíceis e excludentes. Por meio da pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2000; Benson, 2014), este estudo destaca reflexões

[1] Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos. E-mail da autora: clarissa.costa@uesb.edu.br.

críticas sobre como o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa transforma a língua e os indivíduos. Este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada, no âmbito dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e busca contribuir para as reflexões de estudantes, professores e demais interessados acerca dos rumos do inglês em nossa sociedade.
Palavras-chave: inglês; ensino/aprendizagem; esperança.

Abstract

The implications of English's status as a global lingua franca in neocapitalist society (Crystal, 2003; Rajagopalan, 2001) have a significant impact on the processes of teaching/learning this language in our country. According to Leffa (2001), English is the most widely studied and spoken foreign language in the world and, according to the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2017), it plays a fundamental role in international communication. For Crystal (2003), the social status of English is unlikely to change in the short term due to a historical-political construction that dates back, among other factors, to the Industrial Revolution. In this study, we present a reflection that situates and problematizes English learning stories, grounded in a critical perspective (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994, 1998). Drawing on the learning experiences of pre-service English teachers, we present excerpts from their personal and professional narratives in order to (de)centralize hope as a tool for subverting hegemonic forces (Freire, 1992; Hooks, 2021). After all, how do learning narratives reveal nuances of the historical and linguistic events that (in)form neoliberal society? For Freire (1992), hope is not related to waiting but rather to "hope in action" ("esperançar"), that is, to acts aimed at transforming difficult and exclusionary realities. Through narrative inquiry (Connelly; Clandinin, 2000; Benson, 2014), this study highlights critical reflections on how the process of teaching and learning English (trans)forms both the language and the individuals involved. This work is situated within the field of Applied Linguistics, specifically in studies on foreign language teaching and learning, and seeks to contribute to the reflections of students, teachers, and other interested readers regarding the directions of English in our society.
Keywords: English; teaching/learning; hope.

Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão histórico-linguística que busca situar e problematizar o status da língua inglesa em nossa sociedade. A investigação acerca das línguas e dos papéis sociais que desempenham configura-se como uma das questões de interesse dos estudos da Linguística Aplicada, especialmente quando se consideram as relações entre linguagem, poder e sociedade (Rajagopalan, 2001). No caso da língua inglesa, destaca-se o contexto sócio-histórico que impulsionou sua difusão global e que continua a criar condições para novas formas de expansão e influência (Mignolo, 2011). Ademais, no campo educacional, salientam-se os impactos da dominação do inglês nos processos de ensino/aprendizagem[2] de língua(s) estrangeira(s). Os efeitos de sua hegemonia se expressam, dentre outros modos, na valorização de modelos normativos e idealizados de falante, na hierarquização de repertórios linguísticos e na reprodução de desigualdades simbólicas e materiais (Canagarajah, 2011). Neste estudo, apresentamos narrativas de aprendizagem de inglês de futuros professores que navegam pelos processos sócio-históricos que situam a língua inglesa no mundo. Suas trajetórias permitem compreender como as experiências de ensino/aprendizagem de língua(s) e os significados a elas atribuídos são continuamente negociados e revisitados no âmbito de suas histórias de vida e de sua formação docente.

Segundo Phillipson (1992), o imperialismo linguístico exercido pelo inglês está bastante atrelado a dominação econômica e política de determinadas nações e, portanto, revela relações de poder

[2] Neste artigo, fundamentados na perspectiva freireana (1992) de que aprender e ensinar constituem processos indissociáveis e mutuamente constitutivos, adotamos os termos aprender/ensinar e aprendizagem/ensino ao longo do texto. Tal escolha justifica-se pelo entendimento de que esses processos se entrelaçam continuamente, especialmente no contexto deste estudo, que aborda narrativas de aprendizagem de inglês de futuros professores, cujas experiências de aprender e ensinar se constituem de forma relacional e dinâmica.

bastante acentuadas na vida da sociedade como um todo. Para Crystal (2003), a ascensão da língua inglesa pode ser traçada historicamente, a partir do poderio do Império Britânico (séculos XVII a XIX), e ganha novos contornos com a globalização digital dos tempos atuais. Tendo em vista o caráter histórico ligado à expansão, dominação e contínuo avanço do inglês como língua global, aprender/ensinar essa língua constitui um ato político na medida em que envolve a negociação de relações de poder, identidades culturais e formas de participação em contextos locais e globais (Rajagopalan, 2001). Afinal, como os processos sócio-históricos impactam o ensino/aprendizagem dessa língua? Pelos estudos e relatos, realizados na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, os impactos são muitos e diversos. A seguir, a justificativa para este estudo.

Justificativa

Dentre as narrativas que este estudo apresenta, as histórias acerca do impacto da hegemonia do inglês possuem desdobramentos diretos sobre aqueles que aprendem/ensinam essa língua. Ademais, essa hegemonia é atravessada por nuances particulares, entre as quais se sobressaem as disputas em torno dos espaços e das formas de aprender/ensinar a língua, bem como os modos pelos quais os indivíduos se posicionam e se percebem nesse processo. Apesar dos estudos relacionados aos *World Englishes* – as diferentes variedades do inglês pelo mundo – apontarem para os aspectos da riqueza e diversidade presentes nas mais diversas variantes (Crystal, 2003; Kramsch, 2009), muitas vezes, o apagamento das relações entre língua, cultura, identidade e sociedade é uma constante. Nesse sentido, contar as histórias de pessoas que tiveram contato com a língua inglesa como língua estrangeira em seus processos de aprender/ensinar pode contribuir para a ampliação da compreensão dessas relações, ao trazer à tona experiências singulares de negociações identitárias e diferentes

formas de (re)significar a língua em contextos específicos. A seguir, apresentamos os objetivos deste artigo.

Objetivos

A partir da apresentação das narrativas de futuros professores de inglês neste trabalho, procuramos nos ater aos seguintes aspectos:

1. Discutir criticamente aspectos pessoais/profissionais que emergem das experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a (des)centralidade da esperança como elemento constitutivo das trajetórias formativas.

Uma vez que nos propomos a (re)pensar na relação entre língua e esperança através deste estudo, pretendemos nos aproximar dela como uma possibilidade de transformação ou revolução, assim como propõe Freire (1992):

> Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (Freire, 1992, p. 12).

Além disso, nos aproximamos da perspectiva de esperança, como uma ação vital para (re)construção de realidades difíceis, conforme discute Hooks (2021):

> Quando apenas nomeamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem um foco construtivo na resolução, afastamos a esperança. Dessa maneira, a crítica pode se tornar só uma expressão de profundo cinismo, que acaba servindo de apoio para a cultura dominante (Hooks, 2021, p. 25).

Neste estudo, apresentamos os percursos e percalços de futuros professores de inglês em suas histórias de aprendizagem

de língua estrangeira a fim de abrir espaços para questionarmos o lugar e o poder da esperança em suas narrativas. Segundo Canagarajah (2011), é importante que falemos na aprendizagem de línguas, sem necessariamente delimitar fronteiras ou barreiras entre essas ou entre indivíduos. Para o autor, a língua deve ser um lugar de encontro e a translinguagem um processo natural que nos permite ter a esperança de criarmos contextos de ensino/aprendizagem mais respeitosos e humanos. Ao relatar uma experiência na qual seu inglês foi criticado publicamente em um encontro para professores de inglês – Canagarajah cresceu e se formou no Sri Lanka e tem o inglês e o Tamil como línguas maternas –, ele aponta as nuances potentes da sociedade capitalista dominadora. Para Canagarajah (2011), o exercício de translinguagem entre uma língua e outra(s), isto é, a utilização de todo o seu repertório linguístico para se expressar, sempre foi uma constante em suas experiências docentes. Como pesquisador, se interessou em desvendar e explorar a translinguagem como uma porta de acesso à pluralidade e reconhecimento de quem somos. Todavia, na sociedade neoliberal, nem sempre essa compreensão do que são as línguas e de como podemos livremente nos expressar e circular entre elas encontra espaços para se desenvolver. Numa sociedade estratificada (Weber, 1999; Bourdieu, 1989), há uma luta de forças que impera, elege e mantém as classes dominantes e todos os seus mecanismos de controle no poder, inclusive, sua própria língua, ou melhor, uma versão exclusiva desta.

No livro *My Name Is Jorge: On Both Sides of the River*, Medina (1999) retrata de forma sensível a realidade linguística e social de imigrantes e estudantes mexicanos nos Estados Unidos por meio de poemas escritos em inglês e espanhol. No poema *T-Shirt* (Camiseta), uma professora americana solicita que seu aluno latino deixe de chamá-la de *teacher* (professora) e passe a utilizar *Mrs. Roberts*, pois associava a pronúncia do estudante à palavra *T-shirt*. Claramente, a solicitação da professora evidencia como diferenças linguísticas e fonológicas podem se tornar marcadores de exclusão e constrangimento em contextos educacionais. Sua posição não é

neutra e é imbuída de toda uma construção sócio-histórica que informa e sustenta sua atitude discriminatória quanto à cultura/língua(s) do outro (Bauman, 2016). A partir deste estudo, esperamos apresentar outras histórias – as quais também apresentam desafios variados – e apontar caminhos de esperança para uma educação mais humana. A seguir, apresentamos algumas discussões teóricas pertinentes à temática deste trabalho.

Fundamentação teórica

Uma vez que neste estudo abordamos recortes de narrativas de aprendizagem de futuros professores de inglês, achamos importante (re)visitar a história dessa língua, bem como olhar para caminhos de (re)pensarmos seu ensino/aprendizagem de forma esperançosa. A seguir, discutiremos teoricamente esses aspectos de forma a suscitar novos olhares e debates sobre o tema em questão.

Inglês como Língua Franca: Histórias e Desdobramentos

Pensar sobre o lugar que a língua inglesa ocupa em nossa sociedade implica olhar para a história – como o inglês se tornou uma língua franca? Segundo Crystal (2003), o inglês global advém de toda uma série de eventos histórico-políticos que primeiro permitiu a ascensão econômica britânica e, posteriormente, americana. Marx (2013), ao discutir sobre o papel fundamental que a burguesia exerceu na criação da sociedade de classes, aponta também para como a Revolução Industrial se tornou o motor e a base do sistema capitalista mundial. Hoje, a partir da globalização digital (Crystal, 2003), o neocapitalismo ganha novos contornos e continua a operar a partir do poder de nações específicas com objetivos similares – manutenção do poderio econômico.

Para Pennycook (1998), o inglês desempenhou um papel fundamental na expansão e manutenção do colonialismo europeu. Inicialmente, a partir do poderio econômico de nações ricas, estratégias de expansão e dominação territorial e comercial eram

traçadas de modo a explorar outros territórios e nações a fim de construir riquezas. Com o advento das novas ferramentas tecnológicas, esse mesmo controle de dominação é exercido a partir de novos meios e novas mídias. Basicamente, mudam-se os tempos e as formas de dominação, corroborando para a manutenção da ordem capitalista. Portanto, é através desse contexto político-social que a língua inglesa ganha e mantém sua posição de destaque mundial e, segundo Crystal (2003), deve permanecer nessa posição por um bom tempo. De acordo com Mignolo (2011), as novas formas de colonialidade são potentes e muito presentes. Para o autor, os artifícios de manutenção da cultura/língua do dominador pelo mundo, muitas vezes maquiados por uma lógica natural do mercado, invadem a sociedade de formas variadas. Como exemplo, podemos pensar nas propagandas dos cursos de idiomas no Brasil, em que muitas vezes se vende um curso a partir dos benefícios que o inglês pode trazer para um profissional ou como uma possibilidade de tornar sonhos realidade. Esses artifícios são comumente aplicados e, segundo Pennycook (1994, 1998), possuem objetivos claros. Vejamos o que Phillipson (1992) nos diz sobre isso:

> A difusão do inglês é frequentemente justificada pela crença de que ele é um meio neutro e benéfico de comunicação internacional. Essa crença mascara as relações de poder que a sustentam. Aqui, *estrutural* refere-se, de modo amplo, a propriedades materiais (por exemplo, instituições e alocações financeiras), e *cultural* a propriedades imateriais ou ideológicas (por exemplo, atitudes e princípios pedagógicos). O imperialismo linguístico do inglês é um exemplo de *linguicismo*, definido como 'ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e de recursos (tanto materiais quanto imateriais) entre grupos definidos com base na língua' (Phillipson, 1992, p. 73).

Apesar das críticas dirigidas ao determinismo presente na compreensão do autor sobre como a sociedade se organiza para atingir determinados objetivos – ou, mais precisamente, para

sustentar estruturas materiais e ideológicas de dominação –, as afirmações de Phillipson (1992) evidenciam que não há neutralidade nas formas de organização social. Para os estudos da Linguística Aplicada, essa reflexão permanece relevante e atual, especialmente quando se busca pensar em experiências de ensino/aprendizagem de línguas mais críticas, humanas e comprometidas com a problematização das relações de poder que atravessam a linguagem. A seguir, passamos ao outro aspecto teórico de relevância para este estudo.

O Aspecto da Esperança no Ensino: Revoluções e Transformações

Uma vez que discutimos a necessidade de compreendermos historicamente o destaque que o inglês recebe em nossa sociedade, pensamos ser igualmente relevante nos debruçarmos sobre a esperança, enquanto ferramenta de transformação de realidades difíceis e opressoras (Freire, 1992; Hooks, 2021). Ao reconhecermos o poderio político-social, econômico e cultural que estrutura a sociedade por meio de relações de poder e dos simbolismos inscritos nas línguas e culturas dominantes (Pennycook, 1998; Mignolo, 2011), podemos compreender a esperança como um elemento fundamental de resistência, que deve permear nossa existência. Para Kramsch (2020),

> Devemos também notar que o poder simbólico não é apenas uma questão de alguém que pretende dominar ou exercer poder sobre alguém outro. Por ser um poder simbólico social e não apenas psicológico, se manifesta através de seus efeitos e pode atuar mesmo que o orador não pretenda isso (Kramsch, 2020, p. 6).

Resistir às formas do poder simbólico social que nos circunda, de modo geral, implica que o (re)conheçamos profundamente, inclusive, para que tenhamos meios de existir e resistir; ferramentas que nos possibilitem questionar e agir no mundo. Segundo Freire (1992), pela esperança e com esperança podemos pensar em modos

de vida e de ensino/aprendizagem mais justos – isso para ele é esperançar. E, dada a urgência de exercitarmos esse tipo de esperança nos tempos atuais, abrir portas para 'esperançar' significa tentar transformar ou (re)criar realidades. Conforme ilustramos com o poema de Medina (1999), na introdução deste trabalho, a forma com a qual o poder simbólico é exercido socialmente exige uma (re)ação de leitura crítica do mundo; possibilitada pela esperança, aquela cultivada e disseminada pela luta e resistência dos que acreditam em um mundo mais justo.

Segundo Rajagopalan (2001, p. 17), "a identidade linguística é, em grande parte, uma questão política, e as línguas são bandeiras de lealdade". Portanto, exercitar a esperança exige que questionemos as fronteiras pelas quais transitamos quando falamos outra(s) língua(s) ou sobre elas. Afinal, a esperança tem a ver com união, ao invés de divisão; com diálogo, ao invés de silêncio. De fato, reconhecer a língua como um ato político significa questioná-la, a partir de uma perspectiva crítica de (trans)linguagem (Garci; Li Wei, 2014), a qual se fundamenta no tipo de esperança também discutida por Hooks (2021), que nos diz que:

> Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta de buscar o conhecimento e de encontrar um modo de saber (Hooks, 2021, p. 26).

Tendo em vista essa perspectiva de esperança como um caminho para a construção de modos de vida mais humanos para todos, percebe-se que ela se articula diretamente ao conceito de cidadania, o qual, segundo Mattos (2015), vem sendo discutido há muito tempo por pesquisadores das áreas sociais e educacionais, desempenhando um papel relevante nas reflexões sobre a

formação de educandos. Para a autora, pensar em uma formação cidadã significa criar oportunidades para que os estudantes realizem uma leitura crítica do mundo, de modo a compreender melhor sua condição de cidadãos, bem como seus direitos, deveres, sentimentos e saberes. A seguir, apresentamos a metodologia que fundamenta este estudo.

Metodologia

Este trabalho é fundamentado na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2000; Benson, 2014), na qual as experiências ocupam lugar central. Uma vez que este estudo apresenta recortes de narrativas de aprendizagem de inglês criadas por professores em formação, centralizamos suas histórias e compomos sentidos sobre realidades vividas e contadas.

Connelly e Clandinin (2000, p. 17) afirmam que "as pessoas vivem histórias e, ao contá-las, as reafirmam". Portanto, os sentidos atribuídos às narrativas constituem recortes significativos de realidades vivenciadas por indivíduos em determinados contextos e espaços, podendo oferecer um panorama relevante sobre acontecimentos, experiências e emoções que se desenvolvem nesses cenários.

Neste estudo qualitativo (Mattos; Jucá, 2022), apresentamos recortes de três narrativas de aprendizagem de inglês de professores em formação – discentes de graduação de uma universidade pública estadual, localizada na região sudoeste da Bahia. As narrativas foram compostas durante uma disciplina de Língua Inglesa, produzidas principalmente em inglês e, na ocasião, fundamentaram discussões sobre os diferentes aspectos que impactam os processos de ensino/aprendizagem de línguas. Cada narrativa possuía a extensão de uma lauda e, neste estudo, apresentamos apenas os recortes de três delas (Quadro 1), como foram produzidas, seguidos de sua tradução para o português (Apêndice A). A seleção das narrativas foi realizada de forma

intencional, considerando seu potencial para evidenciar aspectos relevantes ao objetivo deste estudo. Deste modo, cada narrativa foi tematizada e a discussão que se segue foi feita de modo crítico-subjetivo e interpretativo (Connelly; Clandinin, 2000; Benson, 2014) pela autora deste estudo, a fim de melhor salientar os sentidos que emergem das histórias.

Entendemos que os recortes apresentados neste trabalho destacam aspectos ligados às experiências dos futuros professores de inglês, bem como ao desenrolar da esperança em um panorama de vivências múltiplas de ensino/aprendizagem. A seguir, apresentamos os trechos selecionados e a composição de sentidos deles.

Resultados

Neste estudo, as narrativas de aprendizagem de professores de inglês em formação permitem explicitar a complexidade dos aspectos e acontecimentos que as atravessam, bem como compreender de que modo esses elementos delineiam possibilidades de atuação docente futuras, possíveis e esperançosas. A esperança, como elemento motriz de transformação de realidades, recorda-nos que nossa história político-social é atravessada por marcas (pós)coloniais (Mignolo, 2011) que constituem nosso ser e fazer docente, influenciando não apenas as práticas pedagógicas, mas também as formas como concebemos a língua, o conhecimento e os indivíduos envolvidos no processo educativo. Novamente, reafirmamos que aprender/ensinar línguas é um ato político e que esse se revela em nossas práticas e histórias. Nesse sentido, cultivar a esperança implica reconhecer as marcas de nossa história e, a partir delas, reconstruir modos mais críticos e plurais de ensinar/aprender línguas. A partir da abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2000; BENSON, 2014), as histórias dos participantes são apresentadas por meio de trechos selecionados, no Quadro 1, da seguinte maneira:

Quadro 1 – Narrativas de aprendizagem de língua inglesa de graduandos

Trecho 1 Tema: percurso, percalço e esperança	Little did I know I was already learning English in my own way and having so much fun in the process… Little did I know that at the school I would be so disappointed by teachers who merely knew the English language… Little did I know that today I would be at the university training to be a teacher and trying to make a difference… Little did I know that being a teacher doesn't mean that you are no longer a student. Today, I have a good fluency level, and I know I have difficulties, such as social anxiety that still makes public conversations a real challenge. But now, I also know that language learning is not just a hard long-term trial, but also an enjoyable never-ending process.
Trecho 2 Tema: Mercantilização da língua inglesa x língua inglesa na vida	My story with English started when I was 13 years old. At that time, I failed my English subject in the eighth grade, which made my parents very sad. To help me, they decided to enroll me in an English course at […], in […], the next year. That's how English became a part of my life. At […], I spent six years learning English. The course gave me a strong foundation and helped me build confidence. […] , the coordinator, asked me if I wanted to work as an English teacher. I said yes, and it was then that I discovered I wanted to be a teacher. Even though I feel I'm improving, I know there's still a lot to learn. I want to become even better and reach a higher level of fluency. For now, one of my biggest dreams is to join an exchange program, and I hope to make that dream come true next year. If I do, it will be because of English, which has always been my best friend on this journey.
Trecho 3 Tema: Uma história de agenciamento	Even with these challenges, I feel proud of what I have achieved. My professors have helped me a lot, and now I feel like a skilled professional. I don't want to stop here—I want to keep learning and improving. Today, everything I have—my job, my studies, and even where I live—is thanks to English. I am very grateful for this language and all the opportunities it has given me. English has opened many doors for me, and I am excited to see where it will take me next.

Fonte: dados da autora.

No primeiro trecho das narrativas (Trecho 1), temos uma história que relata um percurso de aprendizagem de inglês como língua estrangeira atravessado por descobertas sobre como o futuro professor aprendia e se sentia nesse processo – seus percursos e percalços: as dificuldades enfrentadas no contexto escolar, a falta de compreensão inicial de sua própria dinâmica de aprendizagem e, posteriormente, uma maturidade acadêmica que reconhece que os processos de aprender e ensinar caminham juntos e são contínuos (Freire, 1992). O aspecto da esperança, evidenciado em seu desejo de "*to make a difference*"[3] por meio de sua vida profissional, emerge a partir da compreensão de seu próprio processo de aprender/ensinar. A sobreposição do ser aprendiz e ser docente abre espaços para importantes reflexões, entre as quais se destacam: o deslocamento de uma concepção de linguagem que enquadra processos de aprendizagem e indivíduos para uma perspectiva de translinguagem, aquela entendida como prática vivenciada, contínua e múltipla (Zhang, 2022; Canagarajah, 2011); e ainda, uma ampliação de compreensão do potencial do seu ser aprendiz/professor, que agora se ver capaz de interferir em outras realidades. De modo geral, a narrativa evidencia as tensões e desafios que atravessam a constituição do indivíduo aprendiz-professor, contribuindo para a compreensão da indissociabilidade entre esses dois processos.

No segundo trecho de narrativas (Trecho 2), apresentamos um relato de aprendizagem de inglês que se desenrola, inicialmente, em um contexto de escola particular de idiomas. No excerto, o futuro professor explicita como esse espaço institucional se apresenta como uma via de acesso à aprendizagem da língua estrangeira, sendo sua matrícula o primeiro passo nesse processo. Ao considerarmos os diferentes contextos de aprendizagem de línguas — formais, como escolas regulares e escolas de idiomas, e

[3] "fazer a diferença" (tradução minha).

informais, como ambientes de interação cotidiana — observa-se que as escolas de idiomas tendem a ocupar um espaço particular na sociedade. Em muitas delas, encontramos uma dinâmica de comercialização de matrículas, apresentando-as como solução para dificuldades de aprendizagem de línguas ou mesmo como ferramenta para o alcance de metas pessoais e profissionais. Na experiência do futuro professor, sua trajetória em uma escola de idiomas posteriormente abriu caminhos que o levaram a escolher sua formação na área de ensino de inglês. A partir dessa decisão, ele relata uma série de conquistas acadêmicas e profissionais, ao mesmo tempo em que projeta novas realizações. O elemento da esperança se manifesta em seu desejo de ampliar suas experiências a partir do que já aprendeu e do que ainda poderá aprender — "*I want to become even better*"[4]. Nesse sentido, trata-se de uma trajetória em que o inglês, inicialmente apresentado ao futuro professor por meio das estruturas sociais da sociedade neoliberal (Crystal, 2003), desloca-se para uma dimensão identitária e formativa, assumindo um papel transformador na constituição do sujeito e na ampliação de suas possibilidades de ser e estar no mundo por meio da aprendizagem de línguas (Kramsch, 2009). A trajetória narrada evidencia deslocamentos linguísticos e sociais e nos lembra que a esperança é um aspecto latente que nos (re)constitui a todo momento e em todos os contextos de ensino/ aprendizagem.

No terceiro trecho de narrativas (Trecho 3), a história do futuro professor de inglês revela um encontro significativo: o eu-estudante em diálogo com o eu-futuro professor. Ao refletir sobre a importância de sua trajetória, o futuro professor delineia novos rumos – para si e para os outros – ao afirmar: *"I don't want to stop here"*[5], *"I'm excited to see where it will take me next"*[6]. Essa narrativa, aqui tematizada a partir de seu agenciamento, evidencia um indivíduo que se (re)constrói em diferentes momentos de sua

[4] "quero me tornar ainda melhor" (tradução minha).

[5] "não quero parar aqui" (tradução minha).

[6] "estou animado para ver aonde isso vai me levar depois" (tradução minha).

própria história (Freire, 1992), expressando desejos de ser e de agir no mundo de modo mais significativo, contribuindo também para a construção de outras histórias de ensino/aprendizagem de línguas. Nesse contexto, a esperança assume um lugar de destaque, ainda que atravessada por histórias que apresentam percalços, ela aponta para caminhos de existência e resistência e se afirma como possibilidade de (trans)formação contínua do eu-futuro professor.

De modo geral, os trechos das narrativas aqui apresentados são ricos em histórias sobre quem somos, por onde andamos e para onde podemos caminhar – neste percurso, há esperança. Como discutido por Freire (1992) e Hooks (2021), a esperança se constrói nos processos vividos, nas dificuldades enfrentadas com atitudes de coragem e amor. Nas narrativas apresentadas neste estudo, encontramos um emaranhado de questões político-econômico-social-culturais que incidem sobre as histórias pessoais de ensino/aprendizagem dos estudantes. Entendemos que reconhecê-las e discuti-las a partir dessas narrativas abre espaço para a esperança – entendida aqui como uma perspectiva que problematiza as vivências e propõe meios mais humanos de ensinar/aprender línguas.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos apresentar narrativas de aprendizagem de inglês de professores em formação a fim de (des)centralizar a esperança em suas experiências, bem como os sentidos advindos dessas. Conforme discutimos a partir dos trechos das narrativas dos participantes, as histórias dos futuros professores de inglês são reveladoras dos processos (pós)coloniais que a humanidade atravessa – suas lutas e do seu (re)fazer (Mignolo, 2011). Elas trazem recortes das dificuldades, desafios e fracassos enfrentados no processo de ensinar/aprender língua inglesa, os quais podem ser compreendidos como elementos constitutivos desse processo, e não como obstáculos.

Como vimos, na primeira narrativa, o futuro professor fala do contínuo processo de aprendizagem da língua inglesa e, ao final de sua narrativa, refere-se ao processo de aprendizagem de línguas — sem exatamente definir qual ou quais. Talvez isso explicite uma compreensão importante de (trans)linguagem, a qual extrapola rótulos e busca integrar conhecimentos e pessoas na construção da realidade, bem como sua vontade de fazer a diferença, salientando o aspecto da esperança. Neste estudo, por meio das histórias contadas, apontamos como o ensino/aprendizagem de língua inglesa pode ser um caminho de compreensão de nós mesmos e dos espaços que ocupamos na sociedade. As histórias ressoam vozes de esperança em meio às dificuldades presentes nos processos de viver e ensinar/aprender língua(s) e nos recordam que a busca e a luta por caminhos mais humanos e democráticos devem ser parte de nossa constituição e prática docente.

Uma vez que este estudo apresentou e analisou apenas trechos de narrativas de aprendizagem de inglês de futuros professores, compreendemos que um olhar mais amplo poderia contemplar outras e novas histórias. Pensamos também que outros aspectos poderiam ser salientados a partir das narrativas apresentadas. Todavia, entendemos que o recorte de histórias que trazemos aponta para nuances de realidades específicas de ensino/aprendizagem de inglês, isto é, para sentidos emergentes de histórias pessoais, as quais também podem ser sociais. Assim, esperamos que este trabalho converse com outras histórias e, nesse diálogo, suscite novos e atentos olhares para as narrativas dos que vivem e ensinam/aprendem línguas, a partir de uma perspectiva esperançosa de vida.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Strangers at Our Door*. Cambridge: Polity Press, 2016.

BENSON, Phil. Narrative inquiry in applied linguistics research. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 34, p. 154-170, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-infantil/bncc.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, v. 2, p. 1-28, 2011.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

HOOKS, bell. *Teaching to Transgress:* Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1995.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade:* uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KRAMSCH, Claire. *The multilingual subject.* Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, Claire. *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Belo Horizonte: UFMG, *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada,* 7-11, out. 2001.

MARX, Karl. *O capital***:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública***:** letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina Claudia Viana. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de ensino de inglês***.** São Carlos: Pedro & João Editores, v. 3. p. 39-61, 2022.

MEDINA, Jane. *My Name Is Jorge On Both Sides of the River = Me llamo Jorge en ambos lados del río:* poems in English and Spanish. Honesdale, Pa.: Wordsong / Boyds Mills Press, 1999.

MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity:* Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the Discourses of Colonialism*. Londres: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity. CAUCE. *Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, p. 17-28, 2001.

WEBER, Max. *Economia e sociedade***:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ZHANG, Lawrence Jun. Translingual practices and English as an additional language: a conversation with Professor Suresh Canagarajah. *RELC Journal*, v. 53, n. 2, p. 1-9, 2022.

Apêndice A – Tradução das Narrativas

Trecho 1[7]:

Mal sabia eu que já estava aprendendo inglês do meu próprio jeito e me divertindo muito durante o processo… mal sabia eu que, na escola, ficaria tão decepcionada com professores que apenas conheciam a língua inglesa… mal sabia eu que hoje estaria na universidade me formando para ser professora e tentando fazer a diferença… mal sabia eu que ser professora não significa que você deixa de ser aluna.

Hoje, tenho um bom nível de fluência e sei que ainda tenho dificuldades, como a ansiedade social, que faz das conversas em público um verdadeiro desafio. Mas agora também sei que aprender uma língua não é apenas uma prova difícil e de longo prazo, mas também um processo prazeroso e sem fim.

Trecho 2:

Minha história com o inglês começou quando eu tinha 13 anos. Naquela época, fui reprovada em inglês no oitavo ano, o que deixou meus pais muito tristes. Para me ajudar, eles decidiram me matricular em um curso de inglês na […], em […], no ano seguinte. Foi assim que o inglês passou a fazer parte da minha vida.

Na […], passei seis anos estudando inglês. O curso me deu uma base sólida e me ajudou a construir confiança.

A […] me perguntou se eu gostaria de trabalhar como professora de inglês. Eu disse que sim, e foi então que descobri que queria ser professora.

[7] Fonte dos trechos 1, 2 e 3: dados da autora. Tradução minha dos recortes das narrativas.

Mesmo sentindo que estou evoluindo, sei que ainda há muito a aprender. Quero me tornar ainda melhor e alcançar um nível mais alto de fluência.

Por enquanto, um dos meus maiores sonhos é participar de um programa de intercâmbio, e espero realizar esse sonho no próximo ano. Se isso acontecer, será por causa do inglês, que sempre foi meu melhor amigo nesta jornada.

Trecho 3:

Mesmo com esses desafios, sinto orgulho do que conquistei. Meus professores me ajudaram muito, e hoje me sinto uma profissional capacitada. Não quero parar por aqui – quero continuar aprendendo e evoluindo.

Hoje, tudo o que tenho – meu trabalho, meus estudos e até onde moro – é graças ao inglês. Sou muito grata por essa língua e por todas as oportunidades que ela me proporcionou. O inglês abriu muitas portas para mim, e estou animada para ver aonde ele ainda vai me levar.

A COMERCIALIZAÇÃO DO FALANTE NATIVO: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE BELO HORIZONTE

Jadson Lima[1]

Sessão temática: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Resumo

Neste capítulo, investiga-se como a figura do falante nativo se articula à mercantilização da língua inglesa em escolas e cursos livres de inglês na cidade de Belo Horizonte. O objetivo é analisar de que modo essa representação ideológica parece funcionar como uma ferramenta importante para a indústria do ensino de inglês. A justificativa do estudo reside na persistência desse imaginário (Lima, 2025), que associa a natividade à legitimidade linguística, à autenticidade e ao sucesso financeiro. Para isso, recorre-se aos estudos de Davies (2003, 2004), Rajagopalan (1997) e Canagarajah (1999) para discutir o conceito de "falante nativo"; e a Jordão (2004) e Kachuru (1998) para tratar da relação simbiótica entre a indústria do ensino de inglês e o falante nativo. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2001), de caráter exploratório-explicativo (Gil, 2008), com perspectiva interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Os dados discutidos foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez participantes: cinco estudantes e cinco docentes de escolas públicas e cursos livres. Os resultados indicam que o falante nativo mítico é um pilar importante para a mercantilização da língua inglesa. É por meio dessa figura que a indústria do ensino legitima e rentabiliza uma ampla gama de produtos e serviços, como cursos, programas de intercâmbio, certificações e materiais didáticos.

[1] Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá. E-mail do autor: jljs2023@ufmg.br.

Palavras-chave: mito do falante nativo; ensino de inglês; mercantilização da Língua Inglesa.

Abstract
In this chapter, I investigate how the figure of the native speaker is intertwined with the commodification of the English language in schools and private English courses in the city of Belo Horizonte. The aim is to analyze how this ideological representation seems to function as an important tool for the English-teaching industry. The justification for the study lies in the persistence of this imaginary (Lima, 2025), which associates nativeness with linguistic legitimacy, authenticity, and financial success. To this end, I draw on the studies of Davies (2003, 2004), Rajagopalan (1997), and Canagarajah (1999) to discuss the concept of the "native speaker"; and on Jordão (2004) and Kachuru (1998) to address the symbiotic relationship between the English-teaching industry and the figure of the native speaker. Methodologically, this is a qualitative study (Minayo, 2001), of an exploratory-explanatory nature (Gil, 2008), with an interpretivist perspective (Bortoni-Ricardo, 2008). The data discussed were generated through semi-structured interviews with ten participants: five students and five teachers from public schools and private language courses. The results indicate that the mythical native speaker is an important pillar in the commodification of the English language. It is through this figure that the teaching industry legitimizes and monetizes a wide range of products and services, such as courses, exchange programs, certifications, and teaching materials.
Keywords: myth of the native speaker; English teaching; commodification of the English language.

Introdução

Conforme pontua Crystal (2003), a Língua Inglesa (LI) está presente em mais de 100 países e lidera o ranking como a língua estrangeira mais ensinada; com isso, vem se consolidando como a principal língua estrangeira dominante nas instituições de ensino, muitas vezes ocupando o lugar de outras línguas. Além disso, de acordo com uma pesquisa da Ethnologue, a LI é a mais falada no

planeta, com 1.456.448.320 usuários, incluindo falantes nativos e não-nativos.

Esse destaque se justifica porque, em tempos de globalização, o inglês consolidou-se como a língua que promove/permite a comunicação entre diferentes nações, adquirindo proeminência sobre as demais. Essa língua também recebe mais visibilidade porque o mercado global, por meio de seus discursos, exige que as pessoas falem inglês nas diferentes esferas profissionais, acadêmicas e sociais nas quais transitam. Uma vez requerida a existência de falantes globais, surge uma demanda por falantes de inglês que recorrem a uma indústria que transformou a língua em um produto lucrativo e que constantemente encontra maneiras de lucrar com isso.

Como pontua Passoni (2018, p. 148), "A indústria do inglês pode ser compreendida por meio de três dimensões que se sobrepõem e se retroalimentam: o ensino comercial da língua inglesa, os testes de inglês e as publicações acadêmicas em inglês". Nessa indústria, a retroalimentação ocorre ao gerar novas necessidades para os aprendizes-clientes: cursos privados imputam aos estudantes a necessidade de imersão na língua por meio de intercâmbios, que, por sua vez, frisam a necessidade de proficiência comprovada pela venda de testes.

Nesse contexto, torna-se evidente que a expansão e a manutenção dessa indústria não dependem apenas da comercialização de produtos e serviços, mas também da produção e circulação de determinados discursos que lhes conferem legitimidade. Entre eles, destaca-se o falante nativo mítico, historicamente construído como maior parâmetro de competência linguística e autoridade sobre a LI. Ao ocupar essa posição privilegiada, o falante nativo transforma-se em um elemento estruturante da indústria do inglês, legitimando práticas pedagógicas, certificações de proficiência, programas de intercâmbio e demais produtos comercializados em torno da aprendizagem da língua.

Neste capítulo, posiciono o falante nativo como peça central para a indústria do ensino de inglês, uma vez que sua figura é tida como referência de legitimidade linguística e é uma importante estratégia discursiva para a valorização dos produtos e serviços ofertados pelo mercado que vende a LI. A associação entre o falante nativo e sua relevância para o mercado justifica-se pela perpetuação de um ideal mítico que legitima cursos, testes e intercâmbios reforçando a demanda contínua e os lucros da indústria.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo analisar as relações que se estabelecem entre o falante nativo mítico e a mercantilização da LI, buscando compreender de que modo esse construto ideológico ainda se mantém como referência para muitos estudantes e professores. Os dados presentes neste trabalho são provenientes de uma pesquisa realizada com dez participantes: cinco estudantes de uma mesma escola pública de educação básica, três professores de diferentes escolas públicas de educação básica e dois docentes de cursos livres de inglês, todos na cidade de Belo Horizonte. A geração de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas de modo presencial e on-line, a fim de atender à demanda de cada participante. A partir da análise dos excertos, procura-se evidenciar como o discurso da natividade continua a atravessar aprendizes (estudantes e professores) utilizando o falante nativo mítico como parâmetro lucrativo para a indústria do ensino de inglês.

O mito do falante nativo e mercantilização da Li

O termo "falante nativo" é habitualmente empregado para designar pessoas que adquiriram uma língua como sua língua materna, isso é, aquelas que aprenderam o idioma no ambiente familiar desde o berço. Esse pensamento alia-se à primeira definição, indireta, que o linguista Leonard Bloomfield deu ao construto; segundo o autor, "[a] primeira língua que um ser

humano aprende a falar é a sua língua nativa; ele é um falante nativo desta língua" (1933, p. 43)[2].

Davies (2004), ao discutir o conceito de falante nativo no âmbito da Linguística Aplicada, destaca que tal definição permanece em aberto. Isso ocorre porque o fenômeno é observado e definido por meio das diversas lentes de diferentes pesquisadores e seus respectivos campos teóricos. Desse modo, para Davies (2003), a tentativa de estabelecer um conceito único de falante nativo para a LA é infrutífera, uma vez que as definições propostas se dissolvem sem um consenso.

Embora existam falantes nativos de diferentes línguas, esses sujeitos tornam-se figuras míticas quando deixam de ser compreendidos na esfera físico-biológica e passam a ser transpostos para a esfera normativa e ideológica, convertendo-se em modelo ideal, homogêneo de competência linguística, e em referência/autoridade única sobre suas línguas. Para Rajagopalan (1997, p. 227), esta é "uma espécie impossível para o mundo real"[3], uma vez que tal falante seria dotado de atributos supra-humanos, incapaz de errar ou de ser afetado pela variação e pelas contingências sociais que atravessam os falantes concretos de qualquer língua.

Lima (2025), ao discutir a corporificação do falante nativo mítico nas aulas de inglês, afirma que "embora em estado liminal, o 'falante nativo' existe, ele tem raça, sexualidade, gênero, cara, e pode, ainda, ter nome e sobrenome" (p. 59). A partir das discussões do autor, compreende-se que, apesar do falante nativo ser entendido como construto teórico-linguístico, isto é, não real, ele é discursivamente amparado (e corporificado) em sujeitos cujos marcadores sociais de diferença impedem que outras pessoas sejam reconhecidas como falantes "nativos" de inglês.

---

[2] No original: "The first language a human being learns to speak is his native language; he is a native speaker of this language".

[3] No original: "*[native speakers] are an impossible species in the real world"*.

Em tempos de globalização, a LI se vende ao mesmo tempo que cria suas próprias demandas, sendo o falante nativo, que, embora "irreal", é uma peça importante para a indústria do ensino dessa língua, mundo afora. O falante nativo então é a melhor vitrine para sua comercialização, porque, aliado a esse sujeito, está imbuído de um capital simbólico que reflete uma ideia de (suposta) pureza e autenticidade no uso da língua, uma vez que ele é tido como o "dono" dela.

O nativo, então, torna-se objeto de desejo, projetando-se como o ideal a ser alcançado pelos falantes não nativos de inglês. Enquanto a língua se vende, ela se vale do falante nativo para alimentar o imaginário de sucesso e prestígio associado a esse sujeito. Soar como nativo é visto, pois, como um passaporte para oportunidades de emprego no mercado de trabalho, na educação ou em diferentes círculos sociais (Canagarajah, 1999; Figueredo, 2011).

Para Jordão (2004), ao citar Kachuru (1998), a LI tornou-se uma *commodity* controlada por potências globais. Isso significa que, sob essa lógica, a LI não tem apenas função comunicativa, e sim mercadológica, cujo objetivo é fazer dessa língua uma fonte geradora de lucro. Esse cenário permite que países que são historicamente hegemônicos (em especial aqueles do Círculo interno do inglês[4]) detenham maior autoridade ao regular a LI, estabelecendo normas e variedades linguísticas legítimas. Consequentemente, essas nações administram a circulação do idioma, vendendo-o mundo afora por meio de materiais didáticos, cursos, certificações e programas de intercâmbio.

A natureza comercial do inglês é ratificada por Jordão (2004, p. 4) ao observar o crescimento massivo de escolas e a diversificação dos produtos linguísticos. Para a autora, a oferta de

[4] Proposto por Braj B. Kachru (1985), o modelo sociolinguístico dos "círculos concêntricos" categoriza os falantes globais de inglês, servindo como uma ferramenta para descrever a expansão e a heterogeneidade desse idioma no mundo.

cursos adaptados a diferentes perfis, como "inglês para negócios" ou "para bebês", demonstra como o idioma foi fragmentado em mercadorias específicas para consumo. Do mesmo modo, Barcelos (2011, p. 304) afirma que os diversos cursos de inglês no Brasil tornaram-se um "negócio poderoso das franquias de escolas de línguas em todo o país" que movimenta uma lucrativa "indústria de inglês".

"Speak Like a Native!"

Apesar das inúmeras discussões e avanços significativos em teorias que descentralizam o falante nativo, esta ainda permanece povoando o imaginário de aprendizes de línguas (Lima, 2025). O que tempos atrás apenas se manifestava por meio de panfletos, *flyers*, *banners* e *outdoors*, agora, por meio de plataformas digitais, alcança maior público.

Figura 1 – Fale como nativo!



Fonte: fotografia tirada pelo autor (2025).

Figura 2 – Speak like a native



Fonte: Youtube (2025).

É interessante pensar em como esse falante nativo mítico parece ter sido moldado ao longo do tempo. O falante nativo do marketing analógico, a meu ver, configurava-se como ainda mais mítico do que o dos dias atuais, sobretudo porque se apresentava aos aprendizes brasileiros, não nativos da LI, como uma presença distante. Manifestava-se como uma figura sem rosto apenas por meio da frase "Fale como um nativo!", cuja imagem cabia ao imaginário do aprendiz preencher a partir de referências estereotipadas associadas aos Estados Unidos e à Inglaterra.

É claro que, à medida que extrapolávamos a barreira dos panfletos e nos matriculávamos em cursos de inglês, o livro didático frequentemente confirmava a imagem previamente construída do falante nativo mítico: pessoas brancas, loiras e sorridentes. Tal percepção é corroborada por Mota (2004), que, ao relatar sua experiência profissional na década de 1970, afirma que os materiais didáticos projetavam o ideal da cultura branca, anglo-saxã e protestante.

Siqueira (2024), ao discutir os livros didáticos de LI, recorre ao conceito de "mundo plástico" (Prodromou, 1988) para criticar a

realidade artificial, higienizada, despolitizada e controlada ideologicamente que é veiculada pelos livros didáticos produzidos, em especial, por países do Norte Global. De modo semelhante, Passos (2021), ao analisar os mecanismos da branquitude em livros didáticos de inglês produzidos no Brasil, observa que os livros ainda legitimam a pessoa branca como a humanidade universal.

Em contrapartida, o falante nativo do marketing digital deixa de ser uma figura sem rosto e se corporifica em sujeitos visíveis, com uma língua aparentemente alcançável, quando adquiridos seus cursos. Nas redes sociais, em vídeos do YouTube e em sucessivos anúncios segmentados no Instagram e no TikTok, esses falantes nativos atuam como influenciadores: seus conteúdos giram em torno de dicas de inglês e ofertas de aulas *premium*, quase sempre orientadas para a venda de cursos on-line, fazendo da língua seu conteúdo-produto.

Essa corporificação do falante nativo, que deixa um aparente *status* de sujeito distante e mítico e passa a ser apresentado como real e alcançável, remete à discussão feita por Davies (2003), ao conceber o falante nativo como mito e realidade ao mesmo tempo, por entendê-lo como parte de uma construção teórica, mas também linguística e social. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de o falante nativo do marketing digital parecer ser um sujeito real em relação ao do marketing analógico, ambos permanecem míticos na lógica em que a LI é tida como um produto. Isso ocorre porque o que está em jogo não é a identidade de ser falante nativo de uma língua, mas a ideologia que se estabelece para definir quem pode (ou não) ser considerado nativo, bem como as razões pelas quais esse sujeito ideológico-teórico ainda insiste em se manter como referência para aprendizes de línguas.

Os produtos da língua

De acordo com dados da Zion Market Research, em 2024, o mercado global de ensino de inglês como segunda língua

movimentou US$ 78,17 bilhões e apresenta uma previsão de crescimento anual de 8,1% entre 2025 e 2034, totalizando aproximadamente US$ 181,67 bilhões até a data estimada. Os lucrativos números dessa indústria se justificam porque ela se sustenta por meio de uma ampla rede de produtos (e serviços) que faz da LI não um instrumento de comunicação, e sim uma mercadoria valiosa.

Dentre os diversos produtos comercializados nessa indústria, os cursos de idiomas destacam-se como a modalidade mais difundida. Nesse campo, encontram-se cursos livres presenciais, geralmente ofertados por escolas privadas e franquias, cursos *on-line* em plataformas que disponibilizam aulas síncronas ou assíncronas, além de aulas particulares com professores de inglês. Nesse último caso, observa-se, com frequência, a valorização de aulas ministradas por "professores nativos", cuja presença costuma ser mobilizada como diferencial de qualidade e garantia no processo de aprendizagem.

Os materiais didáticos figuram como outro produto importante nesse mercado. De acordo com Tajeddin e Alemi (2018), os livros didáticos são considerados elementos centrais e universais no ensino de inglês e passaram por transformações significativas ao longo do tempo, migrando de formatos impressos para suportes digitais, como CD-ROMs, e, mais recentemente, para plataformas digitais de aprendizagem. Embora de extrema importância, nem sempre, a depender do contexto em que atuam, os professores dispõem de autonomia para escolher e avaliar esses materiais, uma vez que sua adoção, por vezes, está vinculada a decisões institucionais e a contratos com grandes editoras internacionais.

A indústria do ensino de inglês também se ancora nas certificações internacionais. Testes como TOEFL, IELTS e os exames de Cambridge English Exams têm custo elevado e propõem-se a avaliar a proficiência dos aprendizes. Todavia, tornam-se para muitos um mecanismo de validação da competência linguística do estudante-cliente (Lima, 2025). Além dos exames em si, orbitam acerca desses testes os cursos

preparatórios com materiais, consultorias e testes simulados para a obtenção desses certificados. Atreladas a essas certificações também estão aquelas destinadas à formação docente, a exemplo do TESOL e do CELTA, amplamente difundidas pela indústria como certificações de grande prestígio para a área do ensino de inglês.

Por fim, outros produtos importantes para a indústria do ensino de inglês são os intercâmbios e os programas internacionais. Embora existam inúmeras razões pelas quais as pessoas almejam experiências no exterior, o discurso sobre a suposta impossibilidade de aprender inglês no Brasil (Barcelos, 2004; Lima 2011; Siqueira; Anjos, 2012; Silva; Martins, 2023) impulsiona, no meu entender, a comercialização de cursos de idiomas no exterior, na medida em que esses programas são frequentemente apresentados como caminho mais frutíferos para o "inglês autêntico" utilizado pelos almejados falantes nativos.

Metodologia

Os dados apresentados na seção de análise são provenientes de minha pesquisa de mestrado (Lima, 2025), cujo objetivo consistiu em compreender as razões pelas quais o mito do falante nativo ainda parece povoar o imaginário de aprendizes brasileiros de LI. O estudo foi realizado em escolas públicas da educação básica e cursos livres de inglês na cidade de Belo Horizonte e contou, ao todo, com a participação de 10 sujeitos: cinco estudantes do sexo feminino e cinco docentes (três professoras e dois professores). Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas. Com os docentes, as entrevistas foram realizadas individualmente, em formato *on-line* ou presencial, conforme a disponibilidade de cada um. Com as estudantes, optou-se por uma entrevista em grupo, em razão da incompatibilidade de agendas e de suas demandas escolares.

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória-explicativa (Gil, 2008). Isso significa que a pesquisa buscou mapear fenômenos em um determinado contexto e, ao mesmo tempo, compreender relações de causa, efeito e significado entre variáveis sociais e educacionais. Adotou-se a abordagem qualitativa (Minayo, 2001), uma vez que os dados não podem ser plenamente traduzidos em termos numéricos; e a análise foi orientada pelo paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), no qual o pesquisador atua como sujeito ativo no processo interpretativo, analisando os dados à luz de suas experiências e perspectivas.

Por se tratar de uma pesquisa mais ampla, neste capítulo é realizado um recorte no qual se tecem considerações, a partir da análise de excertos, acerca das relações que se estabelecem entre o mito do falante nativo e a mercantilização da língua inglesa. Nesse recorte, destacam-se as contribuições de docentes que, à época da pesquisa, atuavam em cursos livres de inglês, bem como os relatos de professores que trabalhavam em escolas públicas, mas iniciaram suas trajetórias no ensino da língua em instituições privadas. Do mesmo modo, enfatizam-se as experiências das estudantes em relação aos cursos de inglês frequentados por elas. A ênfase nessas trajetórias vinculadas ao setor privado justifica-se pelo fato de que é nesse espaço que a LI se configura, de maneira mais explícita, como uma mercadoria.

Análise e discussão dos dados gerados

Nesta etapa, apresento e analiso algumas falas de professores e estudantes que participaram da pesquisa. Contudo, antes de desenvolver as análises, inicio com breves considerações acerca da problemática de gerar dados com professores e estudantes de cursos de inglês, uma vez que o falante nativo ainda permanece como uma figura sacralizada nesses espaços. Após essa breve discussão, procedo às análises, organizando os dados em quatro

eixos: (i) a cultura pop e o consumo simbólico; (ii) viver como vive o nativo; (iii) o "bom falante"; (iv) intercâmbio e a natividade.

O nativo nosso de cada dia

A constatação de Rajagopalan (1997) acerca dos poderes supra-humanos atribuídos pelos linguistas teóricos ao falante nativo, tornando-o, assim, um ser improvável no mundo real, foi percebida por mim ao investigar essa temática em cursos de inglês na cidade de Belo Horizonte. Para a realização desta pesquisa, foram enviados nove convites a cursos de inglês espalhados pela cidade, por meio de uma carta-convite que detalhava o teor e a justificativa do estudo. Dos convites enviados, cinco escolas declinaram da participação, enquanto quatro se mostraram dispostas a compreender mais a fundo a proposta da pesquisa.

À medida que as recusas chegavam, pude perceber um padrão curioso: as mensagens geralmente começavam com um agradecimento, ressaltando o quanto se sentiam honrados pelo contato. Em seguida, traziam palavras de incentivo à realização de pesquisas voltadas ao ensino de línguas e, por fim, apresentavam uma recusa vaga, normalmente justificada pela impossibilidade de participar de uma conversa em razão das demandas do curso. Como professor, compreendo plenamente que atividades extraescolares podem interferir no calendário escolar. Entretanto, duas respostas chamaram particularmente minha atenção: uma delas consistia em uma recusa breve acompanhada de uma indagação direta: "pra quê estudar esse assunto?"; a outra questionava: "Mas, no caso, isso é contra o falante nativo?".

As perguntas que surgiram diante da tentativa de investigar a figura do falante nativo mítico levaram-me a refletir que a constante pesquisa sobre esse tema nasce da urgência de descentralizar esse modelo, que, ainda hoje, insiste em povoar o imaginário de aprendizes de línguas (Lima, 2025). Não se trata de ser contra o falante nativo, mas de evidenciar que esse conceito é

fruto de uma ideologia linguística que não dá conta de representar os usos plurais das línguas. Além disso, a ideia do falante nativo mítico tolhe a existência e o direito de falantes não-nativos de utilizar qualquer língua, de qualquer maneira, por qualquer razão que seja.

Dos demais convites enviados aos cursos que se dispuseram inicialmente a compreender a proposta da pesquisa, apenas dois aceitaram participar. Ainda assim, a participação foi limitada aos professores, não sendo autorizada a inclusão de estudantes dos cursos. Tanto no contexto dos cursos que recusaram o convite quanto dos que aceitaram participar com restrições, ficou-me a impressão de que o falante nativo não é apenas concebido como uma figura dotada de poderes supra-humanos; ele é sacro. Suspeito que, ao menos no âmbito de alguns cursos de idiomas, o falante nativo parece ser mantido como um ídolo a ser venerado, sobretudo porque é dessa figura que emana parte do "milagre" financeiro que sustenta a indústria do ensino de inglês.

A cultura pop e o consumo simbólico

A asseverada presença da língua inglesa nos tempos atuais tem moldado as maneiras como disseminamos e consumimos informação mundo afora, influenciando também a forma como as fronteiras culturais têm se tornado cada vez mais porosas. De acordo com Stuart Hall (1992, p. 45), a cultura é um "produto coletivo da vida humana"; portanto, em tempos modernos, essa construção coletiva ocorre agora em escala global. Contudo, levando em consideração o poderio econômico e político dos países anglófonos, o prestígio que a LI recebe em detrimento de outras, torna-se cabível questionar se essa construção global tem ocorrido de modo simétrico.

Durante a entrevista, as estudantes foram questionadas sobre quais culturas consomem apoiadas na língua inglesa. Com base em suas respostas, ficou evidente que, apesar do inglês proporcionar

acesso a diversas culturas, as da Inglaterra e dos Estados Unidos continuam a ser as mais consumidas.

> Acho que cultura, eu gosto da Inglaterra. Apesar de não ser muito assim, tipo assim, nossa, a Inglaterra é o país. Mas eu gosto muito. Eu acho o inglês falado lá muito bonito, sabe? O inglês de lá. E aí, eu já vi muitos filmes e séries também. Então, quando penso na cultura do inglês, eu penso, ah, Inglaterra, os grandes... Éhh... as escolas. Você já viu aquelas universidades? Eu acho muito legal isso... (Carolina – E5E3)

O relato da estudante Carolina aponta para aquilo que vinculo nesta seção: a LI e o consumo da cultura pop de países hegemônicos limitam a visibilidade e a valorização de outras línguas e produções culturais no cenário global. Neste capítulo, entende-se por cultura pop um conjunto de práticas, experiências e produtos midiáticos orientados pela lógica do entretenimento de massa (Soares, 2014). Esse conjunto se manifesta, sobretudo, por meio da música, do cinema e da televisão, que não apenas difundem conteúdos culturais em larga escala, mas também estimulam formas de consumo compartilhadas por públicos diversos (Soares, 2014).

Diferentemente de Carolina, as estudantes Viviane, Camila e Sílvia citam os Estados Unidos como o país cuja cultura que mais consomem por meio da LI, sinalizando que séries e filmes têm exercido grande influência tanto na escolha por estudar essa língua quanto na formação de seus gostos, referências culturais e imaginários sobre o que significa falar inglês.

> Então... eu sempre gostei muito de assistir séries americanas, que foi assim que despertou o meu interesse por inglês. (Viviane – E5E2)

> Ah, eu já sou aquela dos Estados Unidos, que idealizava uma cultura ali pelos filmes, pelas séries. Toda aquela dinâmica do ensino médio. Aquela cultura da... Sempre tem um filme daquela garota popular ali. Eu gostava daquilo... Realmente, eu gosto muito. (Viviane – E5E3)

> Para mim, Estados Unidos e França. Porque eu sempre assisti filmes. Aí eu vi aquilo e pensei, um dia eu também quero fazer isso. Foi por isso que eu fui aprender inglês. (Camila – E5E3)

> A cultura que me chama atenção é baseada nos Estados Unidos também. Mas voltado mais para a área da favela. Principalmente aquela parte que tem muito grafite lá. O jeito que eles se comunicam é diferente. Eles têm as gírias deles. Aquilo ali me chamou atenção. (Sílvia – E5E1).

Como pode ser observado nos relatos, o contato das estudantes com a LI ocorre, em grande parte, por meio dos produtos da cultura pop, em especial séries e filmes. Embora esse consumo desperte e mantenha o interesse pelo aprendizado da língua-alvo, ele também funciona como canal para difusão e construção de imaginários (limitados) sobre como é a vida em países onde o inglês é falado. Contudo, há, nas falas de Camila e Sílvia, dois elementos que merecem destaque: o aparecimento da França como uma cultura a ser alcançada por meio da LI e a referência à experiência cultural de estadunidenses em contextos de favela.

Quando a estudante Camila cita a França na entrevista, penso que isso demonstra dois pontos importantes. O primeiro é que a LI se configura, de fato, como um canal relevante de acesso a outras culturas. O segundo diz respeito ao fato de que esse acesso à cultura francesa ocorre por meio da LI, e não por meio da própria língua francesa (o que se explica pelo poderio atribuído à LI no cenário global). No entanto, ao ser questionada sobre as razões de gostar da cultura francesa, Camila cita a série estadunidense *Emily in Paris* (Star, 2020), que retrata a trajetória de uma executiva estadunidense vivendo o emprego dos sonhos na França. Desse modo, penso tratar-se de uma narrativa estadunidense sobre a França, construída pela lente norte-americana, que cria representações de outras culturas a partir de seus próprios filtros.

A estudante Sílvia, ao tratar do consumo de cultura pop estadunidense, estabelece um paralelo entre determinada realidade dos Estados Unidos e sua própria vivência na periferia de Belo Horizonte. A presença de expressões artísticas, como o grafite, o uso diferenciado da LI e a localização geográfica desses sujeitos (espaço que ela compreende/traduz como "favela") parecem funcionar como um ponto de identificação, construído pela língua-alvo, entre sua realidade no Brasil e certas experiências sociais vividas nos Estados Unidos.

Ao apresentar outra perspectiva sobre os Estados Unidos, Sílvia distancia-se de um imaginário idealizado desse país. Tal posicionamento se justifica, segundo ela, pelas experiências de familiares que vivem há bastante tempo nos Estados Unidos e que, ao conversarem com ela, acabam por desfazer o imaginário "perfeito" frequentemente construído em torno desse lugar.

> Comecei a ver mais por esses lados... Aí me chama a atenção. E eu me... Tipo, me chamam [ruído] muitas pessoas também que são da favela. Que eu acho algo mais realista. Como eu tenho muitos parentes lá, aí eles desmascaram, basicamente, o que a gente coloca nos Estados Unidos. (Sílvia –E5E2)

Apesar das diferentes justificativas apresentadas pelas estudantes para o consumo da cultura pop de determinados países, os excertos se relacionam, pois confirmam o êxito dos discursos propagados pela cultura pop de países hegemônicos de LI. Mesmo o relato que rompe, em certa medida, com expectativas idealizadas sobre a vida nos Estados Unidos ainda é atravessado por discursos de progresso, mobilidade socioeconômica, realização e vivência de "sonhos". Fica evidente que a forte presença de produções culturais provenientes dos Estados Unidos e da Inglaterra reforçam a centralidade desses países no imaginário das aprendizes, fazendo com que outras culturas, igualmente atravessadas pela língua inglesa, permaneçam menos visíveis no circuito de consumo cultural.

Nesse contexto em que a cultura pop hegemônica dita e constrói imaginários, é preciso observar que o falante nativo mítico de inglês se torna central para essa indústria. Nos roteiros de filmes, séries e outras produções midiáticas, é constantemente projetada ao (tele)espectador a imagem de personagens que vivem trajetórias de sucesso, alcançando reconhecimento profissional e profunda realização pessoal, uma vez que são apresentados como falantes nativos de inglês e, portanto, como sujeitos que teriam acesso privilegiado a essas realidades. Aos falantes não-nativos de inglês, essa vida perfeita pode ser vivida a partir do momento em que aprendem essa língua, como se o domínio dela fosse um passaporte simbólico para o acesso às mesmas oportunidades, aos privilégios e ao estilo de vida do falante nativo.

Tomemos como exemplo cantores não-nativos de inglês que recorrem a essa língua para divulgar seus trabalhos. De acordo com o linguista Leonardo Reis, em entrevista à Billboard Brasil, artistas brasileiros recorrem ao inglês em razão da ampla popularização dessa língua no cenário global. Ademais, segundo o autor, "muitas gravadoras e serviços de streaming priorizam a música em inglês, pois ela tem um público potencial mais amplo e pode ser mais lucrativa" (Reis, 2024).

Viver como vive o nativo

Como pontuado na seção anterior, nas narrativas difundidas pela cultura pop de países hegemônicos, o falante nativo (frequentemente corporificado em pessoas famosas) aparece majoritariamente em contextos de conforto, reconhecimento e realização profissional e pessoal, de modo que sua experiência linguística se apresenta atrelada a um estilo de vida socialmente desejável. Isso leva à disseminação de discursos que atravessam falantes não-nativos, fazendo-os pensar que aprender inglês e migrar para países anglófonos é um caminho para realizar um sonho: viver a vida que o nativo vive.

Durante as investigações, as estudantes foram questionadas sobre por que estudam inglês; dentre as várias razões, veio à tona a conhecida ideia de que a LI funciona como um passaporte para melhores oportunidades profissionais e mobilidade social.

> E também eu acho que abre muitas oportunidades. Em relação ao emprego, ao trabalho (Viviane - E5E1)

> Eu também penso na questão da oportunidade de emprego. Porque, sinceramente, o inglês não é aquela língua que me agrada muito. Mas eu sei que é muito importante. Se eu quero conseguir um emprego, até se eu quiser viajar e tudo mais. Por isso que eu busco aprender. (Carolina – E5E1)

> Eu sempre gostei, assim. Assim, não pequenininha, mas quando eu cresci, eu sempre gostei. E, tipo, minha tia sempre me disse que seria bom pra questão de emprego. Que você tem mais oportunidades. Mas, mesmo assim, eu sempre gostei muito de música e tal. Eu sempre estudava sobre. Mas eu gosto de inglês, sabe? Eu gosto porque eu sempre quis ir nos Estados Unidos. Aprender, conversar. (Camila – E5E1)

Dos países anglófonos, os Estados Unidos foram o país mais referenciado pelas estudantes quando o assunto era oportunidades de emprego e mobilidade. Penso que isso se justifica pela construção político-discursiva do que os Estados Unidos representam no cenário global e pela proximidade que algumas estudantes têm com esse país, uma vez que familiares de duas delas residem lá.

> Minha tia mora lá [nos EUA] há 40 anos. Eu tava querendo fazer um intercâmbio pra lá. Eu tava querendo entender mais sobre a cultura. Sobre... geral, como o povo fala lá. [...] Mas, contudo, eu acho que o inglês é uma língua muito boa de se aprender. Principalmente pra ter oportunidade de emprego. (Selena – E5E1)

No caso das estudantes Sílvia e Selena, é interessante observar que seus familiares migraram para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida, mas ainda enfrentam dificuldades no país. A fala de Sílvia sobre desmistificar os Estados Unidos parte também da constatação de que esse país não corresponde plenamente à imagem de perfeição frequentemente difundida em torno dele. A experiência da tia de Selena também se mostra reveladora, pois, apesar do longo tempo residindo fora do Brasil, ela ainda vive em condições marcadas por subempregos, a ponto de não ter alcançado o chamado "sonho americano".

De acordo com o portal *on-line* Encyclopædia Britannica (2024), o chamado "sonho americano" refere-se ao ideal segundo o qual os Estados Unidos se configuram como um espaço propício para mobilidade social de pessoas provenientes de diferentes partes do mundo. Trata-se de uma narrativa de que nessa "terra de oportunidades", sujeitos livres e socialmente iguais poderiam, por meio do trabalho árduo, alcançar ascensão econômica, reconhecimento e melhores condições de vida.

Embora a narrativa do sonho americano seja frequentemente associada às trajetórias de imigrantes, esse imaginário também atravessa os próprios cidadãos estadunidenses. Basta observar letras de canções como *Empire State of Mind*, de Jay-Z e Alicia Keys[5], assim como *Radio*, de Lana Del Rey[6], nas quais aparecem os discursos de ascensão, reconhecimento, glamour e realização vinculados ao estilo de vida estadunidense.

> Em Nova York,
> Selva de pedra onde os sonhos são feitos
> Não há nada que você não possa fazer
> Agora você está em Nova York

[5] Jay-Z e Alicia Keys são ambos cantores e compositores estadunidenses, são tidos como referências nos seus gêneros musicais R&B e Soul (Alicia) e Rap (Jay-Z).

[6] Lana Del Rey é uma cantora e compositora estadunidense, sendo um dos principais nomes do estilo *Indie*. Suas canções são fortemente marcadas pelo sentimento de melancolia, glamour e relações amorosas trágicas.

Essas ruas vão fazer você se sentir novo em folha. As grandes luzes vão te inspirar.

(*Empire State Of Mind*, 2009 - livre tradução)

De alguma forma, sonhos americanos se tornaram realidade
Eu jurei que os perseguiria até eu estar morta
Eu ouvi dizer que as ruas eram pavimentadas com ouro
Foi o que o meu pai disse [...]
Agora estou em Los Angeles e é o paraíso.
(*Radio*, 2012 – livre tradução)

Dentre as pessoas (falantes nativos e não-nativos de inglês) que almejam esse objetivo, penso que esse "convite" a vencer na chamada terra das oportunidades se apresenta de modo mais palpável ao falante nativo, uma vez que este ocupa um espaço de privilégio simbólico dentro dessa lógica. O falante não-nativo, por sua vez, tende a enfrentar um percurso mais complexo, pois precisa lidar com a barreira linguística, com adaptações emocionais e socioculturais, na tentativa de alcançar o estilo de vida idealizado que lhe é incansavelmente vendido.

Levando em consideração as falas das estudantes, que associam a aprendizagem da LI à possibilidade de melhores oportunidades de emprego, bem como as experiências migratórias de familiares de Sílvia e Selena, é importante destacar dois pontos principais. O primeiro é que, para muitos aprendizes, a LI funciona de fato como ferramenta para conseguir melhores empregos, principalmente porque vivemos em um contexto marcado pela globalização. O segundo ponto é que o "sonho americano", em si, não se caracteriza como um problema, uma vez que tanto falantes nativos quanto não-nativos de inglês, algumas vezes, o realiza.

Segundo penso, o que é problemático é a maneira como as narrativas difundidas pela indústria do ensino de inglês (apoiando-se em produções da cultura pop de países hegemônicos) se valem do falante nativo como símbolo de sucesso, vendendo a ideia de que falar inglês garante bons empregos (logo, mobilidade social) e

de que o sonho americano está igualmente ao alcance de todos aqueles que se esforçam. Essa indústria oculta as inúmeras experiências marcadas pela frustração de não alcançar aquilo que foi prometido durante a "compra". Isso significa reconhecer que nem sempre saber comunicar-se em inglês oportuniza bons empregos a falantes não-nativos, assim como nem todo sonho americano se torna real.

O "bom" falante de inglês

Dentre as definições dadas ao adjetivo "bom", o dicionário *on-line* Michaelis conceitua bom como algo ou alguém que: "Que desempenha bem sua função ou papel; que alcançou determinado grau de competência; eficiente" (2023). Tendo essas definições em mente, os professores participantes desta investigação foram questionados sobre o que significa ser um bom falante de inglês sendo não-nativo dessa língua. Como resposta unânime, todos apontaram que um bom falante de inglês é aquele capaz de, durante uma interação, manter a comunicação, sustentar uma conversa sobre variados assuntos e adaptar-se às diferentes situações a fim de alcançar seus objetivos comunicativos.

Em seguida, questionou-se aos professores se eles se consideravam bons falantes de inglês. A maioria afirmou considerar-se um bom falante, uma vez que entendem ser capazes de alcançar seus objetivos comunicativos em diferentes situações de uso da língua. Apenas uma professora classificou-se como falante regular. Contudo, alguns pontos presentes nas falas da professora Valéria e do professor Eugênio merecem destaque.

Comecemos pelo professor Eugênio, que, embora afirme considerar-se um bom falante de inglês, recorre à expressão "falante modelo", deixando margem para a interpretação de que haveria um parâmetro ideal ao qual o falante poderia se aproximar ou tomar como referência.

> Eu me considero um bom falante. Não sei se seria um falante modelo... Eu não sou um falante ruim da língua. (Eugênio – E2E4)

A professora Valéria, por sua vez, como já mencionado, considera-se uma falante "regular" da LI. Penso que, ao estabelecer uma escala entre "bom" e "regular", Valéria coloca uma métrica avaliativa que, ainda que de forma indireta, parece remeter à existência de um parâmetro idealizado de proficiência, isto é, a uma referência de falante considerado "modelo".

> Boa? Eu acho que boa, tem que ver o que é, "o que é bom falante do inglês?" eu não me considero boa falante do inglês não, eu acho que um regular, até por causa da não prática, eu acho que se eu praticasse, no meu dia a dia, se tivesse um momento pra praticar, não sei [...] então eu não me considero boa falante do inglês não. É o meu ideal, é a busca. (Valéria – E1E5)

Com base nos excertos, é possível observar que os professores têm parâmetros a partir dos quais se (auto)avaliam e, em certa medida, se reprovam diante deles. Eugênio, por meio da noção de falante modelo, sugere a existência de uma referência ideal de competência linguística e, ao afirmar *"não sei se seria um falante modelo"*, distancia-se desse lugar/parâmetro. Valéria, por sua vez, questiona o próprio conceito de bom falante, contudo se (auto)avalia como uma falante insuficiente diante de um parâmetro estabelecido. Tal pensamento pode ser observado na dupla negativa presente em sua fala: *"eu não me considero boa falante do inglês não"*.

Apesar desse parâmetro não ser explicitamente nomeado pelos professores, com base em suas falas, é possível inferir que suas autoavaliações remetam, ainda que de modo indireto, à figura do falante nativo mítico que é tomado como referência de competência linguística e que estabelece critérios de aprovação no uso da língua. Silva e Martins (2023) discutem essa lógica ao tratarem da "régua do falante nativo", expressão que, para os

autores, designa uma régua simbólica que atravessa aprendizes de inglês, orientando suas percepções sobre o que significa saber ou não saber a LI.

> Avalia-se, pois, saber ou não inglês utilizando a régua do falante nativo, na qual ele é o parâmetro que garante aprovação ou reprovação no uso da língua. Aos que não alcançam resultados satisfatórios quando medidos pela régua, cabe buscar cursos de idiomas e aulas com nativos na internet (p. 17).

Trata-se, desse modo, de uma métrica que gera uma constante sensação de que algo precisa ser alcançado durante o processo de aprendizagem. É diante desse cenário que muitos aprendizes de inglês recorrem aos variados cursos de inglês, aos intercâmbios em países hegemônicos de LI e às aulas particulares com falantes nativos; na tentativa de suprir essa percepção de insuficiência, contribuindo, de certa maneira, para o fortalecimento da indústria do ensino de inglês.

Intercâmbio e a nacionalidade

O discurso de que só é possível aprender inglês efetivamente se for para um país de língua inglesa constitui outra estratégia fundamental para a indústria do ensino de inglês, uma vez que abre espaço para outro produto: o intercâmbio. De acordo com Coelho (2005), ao discutir o contexto de língua estrangeira no Brasil, a partir da década de 1970 a elite brasileira passa a reconhecer a importância do aprendizado do inglês, o que favorece o surgimento de cursos de idiomas, viagens educativas e programas de intercâmbio para os Estados Unidos.

Em pesquisa conduzida pela Belta, verificou-se que, somente em 2018, o setor de intercâmbio movimentou US$ 1,2 bilhão, com expectativa de crescimento de 12% para 2019 e projeção de aumento de 27% na procura, podendo alcançar 460 mil

intercambistas naquele ano. Segundo análises dos dados, esse aumento ocorreu devido ao interesse de brasileiros por experiências internacionais, uma vez que, segundo a própria associação, 365 mil estudantes brasileiros embarcaram para realizar diferentes modalidades de intercâmbio, com destaque para os cursos de idiomas. O intercâmbio, contudo, não se configura como um produto lucrativo apenas para as agências/empresas que enviam seus estudantes-clientes, mas também para os países de destino, que se beneficiam economicamente da chegada desses estudantes. Segundo dados da NAFSA no período de 2023–2024, estudantes internacionais contribuíram com aproximadamente US$ 44 bilhões para a economia estadunidense.

No decorrer das entrevistas conduzidas com os professores, eles foram questionados acerca do formato educacional que mais lhes agradaria para dar continuidade aos estudos em língua inglesa. Dentre as respostas obtidas, uma merece destaque por trazer o intercâmbio como referência de aprendizagem idealizada. Segundo o professor Diogo, o método de imersão seria o meio mais eficaz para esse processo.

> Caso eu tiver a opção de escolher a forma que eu gostaria de continuar aprendendo e estudando inglês, seria através do método de imersão em algum país de língua inglesa. Porque eu acredito que seja o método mais rápido de se desenvolver o idioma. E também porque todas as línguas carregam um aspecto vivo, cultural, que só com a vivência, com as experiências, você consegue obter (Diogo – E6E1).

É importante ressaltar que o que se coloca em questão aqui não é a escolha pelo intercâmbio em si, mas como essa fala aponta para a perpetuação do discurso de que somente a imersão em um país de LI assegura uma aprendizagem efetiva da língua. A resposta dada pelo professor parte, infiro, de sua experiência de intercâmbio no Canadá, na qual pôde vivenciar aspectos culturais que ele acredita serem obtidos apenas por meio de uma experiência direta.

Seguindo o discurso da imersão em países de LI, também foi questionado aos professores se haveria alguma nacionalidade mais vantajosa para interações em inglês. Todos responderam que não, sinalizando que quanto maior a exposição a diferentes variedades linguísticas, mais proveitosas as interações, todavia, é curioso observar outra resposta do professor Diogo e do professor Eugênio:

> Acredito que eu iria para algum país, talvez Estados Unidos ou algum país europeu, Reino Unido seria uma opção, ou Irlanda. (Diogo – E6E6)

> Se for alguém de uma nacionalidade que a língua materna seja de língua inglesa, ok. Se for o que eu penso... Talvez seja um pensamento que eu tenho até hoje... (Eugênio – E2E5)

Enxergo pontos curiosos nessas falas: embora os professores acreditem não haver nacionalidades ou variantes linguísticas mais vantajosas para interações, ambos apontam para países em que o inglês seja a língua materna (exceto Irlanda). Claramente, as escolhas de cada indivíduo são atravessadas por fatores/motivações pessoais e não é possível alcançá-las facilmente.

Em uma visão mais imediata, recorrer a países em que a LI é a língua materna parece o movimento mais lógico para quem almeja aprender inglês. Porém, como a indagação feita durante as entrevistas foi se haveria ou não uma nacionalidade mais vantajosa para interações em inglês, diante de uma resposta negativa, por que o professor Diogo faz referência unicamente a países hegemônicos? E o que leva o professor Eugênio a estabelecer a métrica da língua materna?

Observando através da lente a qual chamarei de "crítica", e não podendo alcançar os interesses pessoais que motivam as escolhas individuais de cada professor, infiro que, de certa forma, em seus discursos eles estabelecem uma relação entre o intercâmbio e o falante nativo mítico. A crença na imersão no país da língua alvo é o elo que conecta e justifica a busca por países

específicos e a escolha por interações linguísticas específicas. Mesmo negando a existência de nacionalidades vantajosas, os professores recorrem (in)conscientemente a nações centrais, onde o inglês é língua materna, perpetuando a ideia de que a autenticidade linguística e cultural só se adquire por imersão nesses contextos "originais" na presença do idealizado falante nativo.

Considerações finais

Após observações advindas da pesquisa de mestrado conduzida por Lima (2025), este trabalho teve como objetivo pensar como o falante nativo parece ser utilizado como ferramenta para a indústria do ensino de inglês. Com base nos excertos analisados e nas reflexões sobre as recusas aos convites enviados aos cursos de inglês, é possível observar que de fato o falante nativo mítico é um importante pilar ideológico para a mercantilização da LI; é apoiando-se nessa figura que produtos e serviços como cursos de inglês, intercâmbios, certificações internacionais e materiais didáticos são legitimados e tornam-se altamente lucrativos para a indústria do ensino da LI. Atreladas ao discurso da natividade estão as promessas difundidas pela cultura pop de países hegemônicos, que idealizam o nativo como símbolo de sucesso, autenticidade e mobilidade social, impulsionando o consumo simbólico da língua. Desse modo, fica evidente que o mito do falante nativo não é apenas conceitual, mas prático, sustentando um mercado bilionário onde o status de nativos vira "vitrine" para vendas da LI.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo também suscitam uma questão que extrapola os limites desta investigação: seria possível pensar o ensino de inglês desvinculado da lógica comercial que, historicamente, sustenta parte significativa da circulação dessa língua? Ainda que a superação do falante nativo mítico possa contribuir para o enfraquecimento de determinadas

estratégias mercadológicas, parece-me difícil/improvável que mudanças substantivas ocorram sem um realinhamento das dinâmicas culturais, econômicas e geopolíticas que conferem centralidade ao inglês e legitimidade aos discursos que o cercam. Nesse sentido, fazem-se necessárias pesquisas futuras que aprofundem essa questão e investiguem em que medida é possível dissociar a aprendizagem da LI da lógica mercantil que, atualmente, a estrutura.

Desse modo, acredito que a mudança de paradigma está nos modelos alternativos de educação linguística que priorizam o inglês como língua franca, as perspectivas dos *World Englishes*, práticas decoloniais e políticas públicas comprometidas com uma formação linguística menos orientada pelo consumo e mais voltada para a comunicação intercultural, e a pluralidade de repertórios. Essas possibilidades apontam para uma agenda de pesquisa que permita compreender em que medida é possível dissociar a aprendizagem da língua inglesa da lógica mercantil.

Referências

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. DOI: https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586

BARCELOS, Ana Maria. "Eu não fiz cursinho de inglês": reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (org.). *Linguística Aplicada***:** reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011 p. 297-318.

BELTA. Setor de intercâmbio fecha 2019 com 12% no aumento do faturamento**.** *Belta*, 2020. Disponível em: https://www.belta.org.br/setor-de-intercambio-fecha-2019-com-12-no-aumento-do-faturamento/. Acesso em: 14 mar. 2026.

BLOOMFIELD, Leornard. *Language*. New York: Holt, 1933.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press, 1999.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge University Press, 2003.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *"É possível aprender inglês na escola?"* Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. 145 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DAVIES, Alan. *Native Speaker: Myth and Reality.* Bristol: Multilingual Matters, 2003.

DAVIES, Alan. The native Speaker in Applied Linguistics *In*: DAVIES, Alan., ELDER, Catherine**.** *The handbook of Applied Linguistics***.** New York: Blackwell Publishing, 2004. p. 431-450.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. American dream. Disponível em: https://www.britannica.com/search?query=american%20dream. Acesso em: 12. mar. 2026.

ETHNOLOGUE. *The most spoken languages worldwide*. Disponível em: https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/. Acesso em: 14 mar. 2026.

FIGUEREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011. *DOI***:** https://doi.org/10.15210/rle.v14i1.15382

GIL, Antônio. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. The question of cultural identity. *In*: HALL, Stuart.; HELD, David; McGREW, Anthony. *Modernity and its future*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 1992. p. 274-316.

JORDÃO, Clarissa. A língua inglesa como "commodity": Direito ou obrigação de todos?. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais* [...]. Coimbra: CES, 2004. p. 1-12. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

KACHRU, Braj. *World Englishes and Culture Wars.* Cambridge University Press, 1998.

LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, Jadson. *A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística.* 150 f. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

MICHAELIS. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Verbete: abstrato. *Melhoramentos*, [*s.l.*], 2026. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/palavra/mdv/bom/. Acesso em: 1 abr. 2025.

MINAYO, Maria (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo– novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. *In*: MOTA, Kátia; SHEYERL, Denise. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

NAFSA. *International Students Contribute Record-Breaking Level of Spending and 378,000 Jobs.* Washington, DC: NAFSA, 18 nov. 2024. Disponível em: https://www.nafsa.org/about/about-nafsa/international-students-contribute-record-breaking-level-spending-and-378000-jobs. Acesso em: 12 mar. 2026.

PASSONI, Taisa. *O programa inglês sem fronteiras como política linguística*: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PASSOS, Tarsila. *Branquitude normativa no livro didático de inglês: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios.* 2021. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinc), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

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

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the Controversy Over 'New/Non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6. Acesso em: 4 ago. 2026.

REIS, Leonardo. Por que artistas lançam versões de hits em inglês? *Billboard Brasil*. 21 ago. 2024. Disponível em: https://billboard.com.br/por-que-os-artistas-lancam-versoes-de-hits-em-ingles-professor-explica/. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, Jadson Lima; MARTINS, Suellen. Thomaz. de Aquino. Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa. *Babel*: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 13, p. e18442-e18442, 2023. DOI: https://doi.org/10.69969/revistababel.v13i.18442

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, *[s.l.]*, v. 1, n. 1, p. 127–149, 2012. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009

SIQUEIRA, Sávio. É possível descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de língua inglesa? Ação na reflexão. *Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Amargosa (BA), v. 2, n. 1, 2024.

SOARES, Thiago. Abordagens Teóricas para Estudos Sobre Cultura Pop. *Logos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, 2014. DOI: https://doi.org/10.12957/logos.2014.14155.

STAR, Darren. *Emily in Paris*. Netflix, 2020.

TAJEDDIN, Zia.; ALEMI, Minoo. Using Textbooks. *In*: LIONTAS, J. I. (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Singapore: Singapore, 2018.

ZION MARKET RESEARCH. *English Language Training (ELT) Market*: Industry Perspective, Comprehensive Analysis, and Forecast, 2025–2034. Sarasota: Zion Market Research, nov. 2025. Disponível em: https://www.zionmarketresearch.com/report/english-language-training-elt-market. Acesso em: 12 mar. 2026.

LEITURA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA COM REALIDADE AUMENTADA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA BASEADA EM EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA AO ENSINO DE LEITURA EM CONTEXTO RURAL

Edmilson Francisco[1]

Sessão Temática: Linguagem e Tecnologia

Resumo

Este artigo, derivado de uma pesquisa de doutorado ainda em desenvolvimento, apresenta uma proposta pedagógica de integração da Realidade Aumentada (RA) ao ensino de leitura em contexto rural. A investigação foi realizada com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal rural de Minas Gerais, buscando compreender como a RA, aplicada em textos de divulgação científica, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras. O referencial teórico adotado inclui a leitura como processo interativo (Solé, 1998; Kleiman, 1996, 2016; Koch; Elias, 2006) e como sistema complexo (Coscarelli; Novais, 2010), a abordagem multimodal dos textos (Kress; Van Leeuwen, 1996, 2006) e as potencialidades da RA (Azuma *et al*., 2001; García-Sánchez, 2017; Özeren; Top, 2023). A metodologia, de natureza qualitativa e alinhada à pesquisa-ação, envolveu ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, com aplicação de atividades de conhecimentos prévios e de leitura com RA mediada pelo aplicativo MAGIPIX. Os dados foram coletados por meio de respostas escritas, diário de campo, registros audiovisuais e questionário de percepção, sendo analisados com base na

[1] Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientadora: Profa. Dra. Carla Vianna Coscarelli. E-mail do autor: ferriceliuei2014@gmail.com.

Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e na análise multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2001, 2006). Os resultados preliminares indicam associações positivas entre o uso da RA e a ampliação da capacidade de leitura dos alunos, embora não se possa atribuir causalidade direta, pois parte da evolução pode decorrer da leitura do texto, da familiarização com o tema e da mediação docente. Os dados permitem afirmar apenas que a integração da RA esteve associada a melhores condições para a mobilização de recursos multimodais e para o aumento do engajamento dos estudantes. Por fim, destaca-se que o percurso metodológico descrito pode ser adaptado por professores de outras disciplinas, considerando seus objetivos e condições de implementação.
Palavras-chave: leitura; realidade aumentada; textos de divulgação científica; multimodalidade. contexto rural.

Abstract

This article, derived from ongoing doctoral research, presents a pedagogical proposal for integrating Augmented Reality (AR) into reading instruction in a rural context. The study was conducted with 8th-grade students at a rural municipal school in Minas Gerais, seeking to understand how AR, when applied to popular science texts, can contribute to the development of reading skills. The theoretical framework adopted includes reading as an interactive process (Solé, 1998; Kleiman, 1996, 2016; Koch; Elias, 2006) and as a complex system (Coscarelli; Novais, 2010), the multimodal approach to texts (Kress; Van Leeuwen, 1996, 2006), and the potential of AR (Azuma et al., 2001; García-Sánchez, 2017; Özeren; Top, 2023). The methodology, which was qualitative in nature and aligned with action research, involved cycles of planning, action, observation, and reflection, incorporating activities based on prior knowledge and AR-mediated reading using the MAGIPIX app. Data were collected through written responses, a field journal, audiovisual recordings, and a perception questionnaire, and were analyzed using content analysis (Bardin, 2011) and multimodal analysis (Kress; Van Leeuwen, 2001, 2006). Preliminary results indicate positive associations between the use of AR and the improvements in students' reading skills, although a direct causal relationship cannot be established, as part of this improvement may result from reading the text, becoming familiar with the topic, and teacher mediation. The data allow us to state only that the integration of AR was associated with better conditions for

the mobilization of multimodal resources and for increased student engagement. Finally, it is worth noting that the methodological approach described can be adapted by teachers of other disciplines, considering their objectives and implementation conditions.
Keywords: reading; augmented reality; popular science texts; multimodality; rural context.

Introdução

A inserção e o uso das tecnologias digitais nas nossas atividades diárias e nas nossas relações sociais impactaram as formas de comunicação, o modo como lemos determinados textos que nos chegam e o modo como os interpretamos. No entanto, esse impacto não se distribui de forma homogênea no território brasileiro. Escolas localizadas em áreas rurais enfrentam desafios específicos no que diz respeito à integração das tecnologias digitais nas práticas escolares, ensino da leitura, acesso limitado a materiais diversificados, formação continuada nem sempre alinhada às novas demandas digitais e, frequentemente, índices de proficiência leitora abaixo das médias estaduais e nacionais.

Nesse contexto, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos últimos ciclos revelaram que estudantes de escolas rurais apresentam, em média, desempenho em leitura significativamente inferior ao de seus pares de escolas urbanas. Em outras palavras, um estudante de escola rural tem significativamente mais chances de ter um desempenho insuficiente em leitura do que um estudante de escola urbana.

Diante desse cenário, a abordagem dos multiletramentos (Rojo, 2012) oferece um quadro especialmente produtivo, pois reconhece que a leitura na contemporaneidade envolve a integração de múltiplas linguagens, mídias e práticas culturais. E é por esta perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa, buscando integrar a Realidade Aumentada (tecnologia digital emergente) às atividades de leitura.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realidade de uma escola municipal rural, localizada no interior de Minas Gerais, que fica a 40 km da área urbana do município. Os estudantes atendidos pela escola são da comunidade onde está localizada a escola e de comunidades limítrofes e enfrentam, diariamente, dificuldades relacionadas à locomoção e ao acesso aos espaços escolares.

O contexto em que lecionamos é marcado por limitações sociais, geográficas e estruturais, e partimos do entendimento de que a articulação entre ensino de leitura e recursos tecnológicos digitais não poderia apoiar-se em perspectivas simplificadoras, haja vista que em experiências anteriores com atividades de leitura mediada por tais ferramentas, já havíamos constatado que a mera inserção de dispositivos tecnológicos digitais nas aulas de língua portuguesa não assegurou a participação ativa de todos os estudantes nem garantiu a compreensão textual. O que observamos foi que, para a maioria dos alunos, o uso das tecnologias digitais gerou dispersão, frustração e, em alguns deles, a tecnologia mais atrapalhou que ajudou. Foi então que, ao pesquisarmos por tecnologias digitais e aplicativos que pudessem ser utilizados em sala de aula, nos deparamos com a Realidade Aumentada (RA).

Diante do exposto, esta proposta não se limita a relatar o que pode ser feito a partir de uma pesquisa em andamento. Ela assume um compromisso com a transformação da prática pedagógica ao propor um percurso metodológico replicável, que integra a RA ao ensino de leitura de textos de divulgação científica, mas que, também, poderá ser adaptado para as diversas disciplinas do currículo escolar. No caso da pesquisa em andamento, a escolha pelos textos de divulgação científica justifica-se por seu potencial de conectar o conhecimento escolar ao cotidiano dos alunos, abordando temas como fases da Lua, movimentos da Terra, marés e gravidade, fenômenos observáveis mesmo em áreas rurais, o que favorece a ativação de conhecimentos prévios e a construção de sentidos.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica baseada em uma experiência de integração da

RA ao ensino de leitura em contexto rural. Mais especificamente, buscamos: a) descrever os fundamentos teóricos que orientam a proposta; b) detalhar o percurso metodológico desenvolvido, incluindo ciclos de pesquisa-ação, fase de letramento digital e categorias de análise; c) apresentar e discutir resultados preliminares, sem atribuir causalidade direta à RA; e, d) oferecer recomendações para professores que desejem adaptar a proposta a outras disciplinas.

Fundamentação teórica

Concepções de Leitura: Do Processo Interativo ao Sistema Complexo

A leitura é uma habilidade fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. Isabel Solé (1998) oferece uma definição que se tornou referência ao dizer que "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura" (Solé, 1998, p. 17). Essa definição coloca o leitor como parte atuante e ativa, e não como um receptor passivo que "absorve" informações, mas como alguém que constrói sentido a partir de suas intenções, conhecimentos e expectativas.

Cada vez mais, constatamos que, ao propormos atividades de leitura, a atitude dos alunos é de um leitor passivo: eles esperam que o texto forneça todas as respostas claras e que, quando leem (quando leem!), tudo já esteja ali, pronto, apenas para ser transcrito como resposta. O que vemos é que, com muitos alunos, não ocorre essa interação com o texto, pois, para eles, é o texto é que tem que dar sentido e não eles que precisam construir sentido para o que leem a partir do que já conhecem e sabem. Sabemos que os alunos têm acesso a muitas informações; no entanto, essas informações não se transformam em conhecimentos práticos.

Ângela Kleiman (1996, 2004, 2016) aprofunda essa perspectiva ao destacar a importância dos conhecimentos prévios do leitor. Para Kleiman (2004, p. 13), "é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto".

Ingedore Koch e Vanda Elias (2006) avançam na direção de uma concepção de leitura como atividade de produção de sentidos baseada na interação autor-texto-leitor. Um dos conceitos centrais em Koch e Elias é o de inferência – preencher lacunas não ditas no texto, estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas.

A visão de leitura como "sistema complexo" proposta por Coscarelli e Novais (2010) enfatiza a natureza dinâmica e multidimensional da leitura. Essa perspectiva tem se mostrado produtiva para pensar os achados preliminares da nossa pesquisa. O que temos observado até agora nos aponta que o desenvolvimento de habilidades de leitura pela aplicação da Realidade Aumentada em textos de divulgação científica parece depender de várias condições, dentre as quais, o estágio de leitura em que o aluno se encontra, o nível de letramento digital do aluno em relação à ferramenta tecnológica utilizada e, também, a organização/estruturação do texto com base nas várias semioses e recursos nele integrados, conforme abordam Kress e van Leeuwen. É nesse sentido que Coscarelli e Novais (2010) apontam a leitura como um "sistema complexo".

Essa complexidade tem se mostrado particularmente relevante para esta pesquisa, pois a introdução da RA adicionou uma nova camada a esse sistema já complexo. Se a leitura de um texto verbal já mobiliza múltiplos domínios de processamento, a leitura de um texto com RA exige ainda a integração de informações provenientes de diferentes suportes (impresso e digital) e de diferentes modos semióticos (verbal, visual, auditivo, cinestésico).

Diante do exposto, as autoras citadas compartilham uma visão interacionista e sociocognitiva da leitura, rejeitando a ideia de que

o leitor é um receptor passivo e valorizando a construção ativa dos sentidos. Nesse contexto, a RA parece poder funcionar como uma ferramenta de explicitação progressiva de processos inferenciais e estruturais, tornando explícito o que, na leitura tradicional, é implícito ou abstrato, sem eliminar a atividade interpretativa do leitor, mas oferecendo um suporte temporário e progressivo à construção de sentidos, especialmente para leitores em formação. Os dados preliminares indicam que a RA, ao disponibilizar informações complementares por meio de vídeos e animações, pode potencialmente reduzir a carga inferencial exigida do leitor, tornando explícitas relações que, no texto escrito, permaneceriam implícitas.

Assim, até o momento, a RA parece integrar as contribuições de Solé (interação), Kleiman (conhecimentos prévios e estrutura textual), Koch e Elias (inferência) e Coscarelli e Novais (complexidade sistêmica), oferecendo um suporte tecnológico que tende a se alinhar à concepção de leitura como processo ativo, dialógico e multidimensional, embora essa integração precise ser examinada com mais profundidade à medida que a pesquisa avança.

Multimodalidade e semiótica social

Quando falamos em leitura hoje, não podemos nos esquecer de que, dependendo dos suportes e das mídias, são requeridas habilidades de leitura diferentes. Os textos têm sido produzidos com outros recursos semióticos, outras semioses e outras modalidades de linguagem. Essas combinações são chamadas por Kress e van Leeuwen (2006) de multimodalidade.

Para Kress e van Leeuwen (1998, p. 186), "todos os textos são multimodais". Isso significa que mesmo um texto aparentemente "verbal" (como um romance impresso) é multimodal na medida em que envolve escolhas de layout, tipografia, espaçamento, cor do papel, etc. O sentido não se constrói apenas com a linguagem verbal, mas pela integração de diversos modos ou recursos

semióticos, tais como imagens bidimensionais, tridimensionais fixas ou em movimento, signo verbal escrito ou oral com tipografias diversas, cor, músicas, layout, sons, links, diagramação etc., que podem assumir a função de linguagens próprias e carregar sentidos. A RA, aplicada em um texto bem estruturado multimodalmente, poderá mobilizar os recursos semióticos e tornar mais evidente a natureza multimodal deste texto.

Na pesquisa em desenvolvimento, a teoria da multimodalidade é utilizada para enfatizar que a comunicação nos textos é construída por meio da integração de múltiplos modos semióticos, cada um contribuindo para a produção de significado. Os textos de divulgação científica são particularmente adequados para o trabalho com a multimodalidade e com a RA, pois combinam naturalmente texto escrito com elementos visuais e podem ser enriquecidos com elementos interativos, como vídeos e animações. Essa compreensão multimodal alinha-se à pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012). A RA, ao integrar texto impresso com vídeos, animações e áudios, materializa essa necessidade e exige do leitor um letramento híbrido e multimodal.

Letramento digital, multiletramentos e o mito do "Nativo Digital"

Roxane Rojo (2009, 2012, 2013) é uma das principais vozes no Brasil na defesa dos multiletramentos. Para a autora, a pedagogia dos multiletramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola da vida. Isso se justifica porque, muito em razão das tecnologias digitais, temos passado por frequentes mudanças no que tange às nossas interações, que têm sido mediadas por práticas multiletradas e atividades cotidianas que se estabelecem por meio de gêneros textuais cada vez mais sofisticados em termos de recursos semióticos. Isso implica ensinar os alunos a ler imagens, a observar marcas tipográficas, títulos e palavras destacadas, e a compreender que todos esses elementos têm significado e contribuem para a construção dos sentidos do texto. A RA, ao mesclar papel e tela, materializa essa exigência.

Magda Soares (2012) afirma que "a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento" (Soares, 2012, p. 10). A RA, ao hibridizar a tela (do celular) e o papel (do texto impresso), pode estar criando não apenas um novo letramento, mas um letramento híbrido, que exige do leitor a capacidade de transitar fluidamente entre dois suportes que tradicionalmente são separados.

É importante, no entanto, criticar o mito do "nativo digital" (Prensky, 2001). Como mostram os dados do teste-piloto desta pesquisa, mesmo alunos jovens não souberam de imediato como operar um aplicativo de RA. Eles precisaram de instrução explícita, de treinamento, de prática. O letramento digital não é inato; ele precisa ser ensinado. Os professores não podem assumir que os alunos "já sabem" usar a tecnologia só porque nasceram em uma época em que ela existe. O letramento digital dos alunos constituiu-se como condição indispensável para a realização desta proposta, sem o qual os alunos não conseguiriam realizar a atividade de leitura como um todo, visto que muitos deles, mesmo concluindo a etapa de letramento, em que aprenderam a utilizar o aplicativo de RA, tiveram muita dificuldade em operá-lo e em escanear as imagens para mobilizar os vídeos com informações adicionais.

Realidade aumentada e leitura: o que a pesquisa já sabe

Azuma *et al*. (2001) oferecem uma definição que se tornou referência na área. Para os autores, a RA possui três propriedades principais: (1) combina objetos reais e virtuais num ambiente real; (2) funciona de forma interativa e em tempo real; (3) registra (alinha) objetos reais e virtuais entre si, colocando-os em um mesmo plano. Essa base conceitual é necessária para caracterizar o que se entende por RA nesse estudo e para justificar a escolha do aplicativo MAGIPIX.

Garcia-Sanchez (2017) realizou uma pesquisa particularmente relevante para este estudo. O autor investigou o impacto de um livro de realidade aumentada na Educação Infantil, concluindo que experiências integradas de RA são mais fáceis de lembrar do que aquelas originadas separadamente por atividades de papel-caneta ou apenas vídeos. Nesta pesquisa, verificaremos se as três propriedades (interação multissensorial: estímulos visuais, táteis e auditivos; engajamento e foco: atenção e motivação; facilidade de recuperação: recordação e retenção de informação), defendidas por Garcia-Sanchez, de fato se sustentam. Ou seja, na pesquisa, verificaremos se as experiências integradas de RA são significativamente mais fáceis de lembrar do que aquelas feitas com atividades isoladas de papel e caneta; se, de fato, a RA facilita a recordação e a retenção de informações e se a aplicação da RA para a leitura promove uma interação multissensorial, engajamento e foco na leitura.

Semelhante constatação foi feita por Özeren e Top (2023), que investigaram os efeitos da RA no desempenho acadêmico e na motivação de alunos do sétimo ano. Os autores afirmam que a RA oferece "muitos componentes importantes para ambientes educacionais, como concretizar conceitos abstratos, aprimorar habilidades de pensamento tridimensional, fornecer materiais tridimensionais, aumentar a motivação e fornecer um ambiente interativo" (Özeren; Top, 2023, p. 3). Özeren e Top (2023) destacam o potencial motivacional da RA. No entanto, esses pressupostos serão confrontados com os dados coletados e analisados, principalmente em relação às particularidades de cada aluno, às condições de letramento digital e à ocorrência de sobrecarga cognitiva.

Metodologia

Delineamento epistemológico: pesquisa-ação

A pesquisa constitui-se como de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, devido à sua natureza interventiva e participativa. Conforme definido por Tripp (2005), a pesquisa-ação envolve a implementação de uma intervenção prática com o objetivo de solucionar um problema específico e/ou melhorar uma situação concreta. Neste caso, o problema era o baixo desempenho em habilidades de leitura dos alunos de uma escola rural.

No desenvolvimento da pesquisa foram realizados três ciclos de planejamento-ação-observação-reflexão:

1. Ciclo 1 (Diagnóstico e planejamento): Levantamento dos índices de proficiência leitora dos alunos (avaliações diagnósticas da Secretaria Municipal de Educação), identificação das dificuldades específicas, escolha do gênero textual (divulgação científica) e do tema (fases e movimentos da Lua), seleção da plataforma MAGIPIX.
2. Ciclo 2 (Teste-piloto e ajustes): Aplicação piloto com uma turma do 9º ano (20 alunos), identificação de problemas de layout (espaçamento entre linhas, invasão de imagens), problemas de letramento digital (alunos não sabiam escanear) e problemas logísticos (iluminação, ruído). Os ajustes necessários foram realizados com base nesse ciclo.
3. Ciclo 3 (Aplicação oficial): Aplicação da atividade de Conhecimentos Prévios (sem RA) e da atividade de Leitura com RA no 8º ano, com 8 participantes, seguida da coleta de dados (respostas escritas, diário de campo, filmagens, questionário de percepção dos alunos sobre a atividade que realizaram).

Contexto da pesquisa: uma escola rural em Minas Gerais

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal situada em contexto rural, no interior de Minas Gerais, Brasil. A escola está localizada em uma comunidade rural a cerca de 40 km da cidade. A comunidade é pequena, com características típicas do rural mineiro, com casas simples, comércio local limitado, infraestrutura e serviços básicos (por exemplo, fossa séptica, com falta de esgotamento sanitário, um Posto de Saúde que atende várias comunidades). Muitos alunos moram em comunidades mais distantes e enfrentam diariamente estradas de terra que, em épocas de chuva, tornam-se lamacentas e de difícil acesso. Quanto ao transporte escolar, do ano de 2020 até o início de 2025, os ônibus escolares eram velhos e quebravam frequentemente, muitas vezes atrasando ou deixando de pegar os alunos de comunidades mais distantes. A partir do 2º semestre de 2025, a escola recebeu novos ônibus, o que contribuiu para a frequência dos alunos.

A escola atende 71 alunos matriculados em 2026. Do total de alunos, 33 estão no 6º ao 9º ano, no Ensino Fundamental II (6º ano: 5; 7º ano: 8; 8º ano: 12; 9º ano: 8) e 38 da Educação Infantil até o 5º ano. Não possui laboratório de informática; os poucos computadores existentes são antigos e de uso restrito da secretaria. Conta, no entanto, com 2 tablets adquiridos por meio de programa federal, que foram utilizados na intervenção. A escola possui uma sala com boa iluminação natural, que foi utilizada para a aplicação das atividades.

Participantes

Participaram da pesquisa 8 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 16 anos. A turma foi escolhida por dois motivos: primeiro, porque nela estavam concentrados os alunos com os maiores índices de dificuldade de leitura, conforme avaliações diagnósticas da Secretaria Municipal

de Educação e, segundo, porque foi a turma que apresentou maior disponibilidade para participar (pais assinaram os termos de consentimento, e alunos os termos de assentimento). Os alunos foram identificados por códigos de A01 a A08, a fim de mantermos as suas identidades preservadas.

Materiais e instrumentos

Os materiais e instrumentos utilizados nesta pesquisa compreenderam: o texto de divulgação científica, a plataforma de RA (MAGIPIX), os dispositivos tecnológicos (celular e tablets), as atividades de leitura (Atividade de Conhecimentos Prévios e Atividade de Leitura com RA) e os instrumentos de coleta de dados (diário de campo, filmagens e fotografias e questionário de avaliação pelos alunos).

O texto de divulgação científica utilizado aborda "A Lua: Movimentos e Fases" e foi adaptado de Gomes e Bertolami (DFA/CFP/Universidade do Porto).

A plataforma MAGIPIX foi utilizada para criar e acessar os conteúdos de Realidade Aumentada. Os marcadores foram inseridos em palavras-chave (como "satélite natural") e em imagens que representam as fases da Lua, por exemplo, que, quando escaneados pelas câmeras dos dispositivos tecnológicos (celular ou tablet), com o aplicativo MAGIPIX instalado, acionavam vídeos explicativos.

A Atividade de Conhecimentos Prévios (CP) foi composta por 13 questões abertas, sem que os alunos utilizassem o texto, e utilizada como uma linha de base do desempenho sem a mediação da RA, permitindo posterior comparação.

A Atividade de leitura com RA foi composta por um texto impresso (enriquecido com marcadores de RA) e pelas mesmas 13 questões abertas colocadas na Atividade de Conhecimentos Prévios. Os alunos receberam instruções para ler o texto, escanear os marcadores com o aplicativo MAGIPIX e responder às questões

com base na integração das informações do texto impresso e das informações mobilizadas pela RA.

O questionário de avaliação da atividade pelos alunos continha perguntas abertas e fechadas sobre facilidade de uso do aplicativo, utilidade dos vídeos e animações para a compreensão, dificuldades encontradas e sugestões para melhorias.

O diário de campo, filmagens e fotografias compuseram a tríade documental. Foram posicionadas duas câmeras fixas (uma frontal, para visão geral da sala, e outra lateral, focada em um grupo de alunos), complementadas por gravações com o notebook e com o celular para capturar detalhes da interação aluno-dispositivo. As filmagens foram transcritas integralmente. O diário de campo foi organizado em categorias (Comportamento e Engajamento; Interação com a Tecnologia; Processos Cognitivos e de Leitura; Observações do Professor-Pesquisador).

Etapas da aplicação

A aplicação da proposta pedagógica foi organizada em quatro etapas sequenciais, descritas a seguir.

1. Fase de letramento digital (2 encontros de 50 min): Antes da atividade principal, os alunos foram familiarizados com o manuseio dos celulares e tablets, o aplicativo MAGIPIX e os procedimentos de escaneamento dos marcadores. Utilizou-se um texto-treino diferente do oficial (um pequeno verbete sobre o sistema solar). O objetivo era tornar a operação da RA "transparente" (Ihde, 1990) – isto é, automatizada, de modo que os alunos não precisassem pensar na ferramenta durante a atividade principal.
2. Aplicação da Atividade de Conhecimentos Prévios (3 encontros de 50 min): Os alunos responderam às 13 questões sem acesso ao texto. O objetivo foi estabelecer a linha de base.

A aplicação foi realizada em dias de maior assiduidade, adaptando-se às dificuldades de locomoção dos alunos.
3. Aplicação da Atividade de Leitura com RA (5 encontros de 50 min): Os alunos receberam o texto impresso com marcadores de RA. Primeiro, realizamos uma demonstração do aplicativo MAGIPIX com data show. Em seguida, os alunos leram o texto, escanearam os marcadores e responderam às questões. O professor-pesquisador circulou pela sala, prestando suporte técnico e pedagógico, mas sem dar as respostas.
4. Aplicação do questionário de percepção (2 encontros de 50 min): Após a atividade, os alunos responderam individualmente ao questionário escrito sobre a experiência de leitura utilizando a RA.

Procedimento para análise de dados

Categorização das respostas escritas (Códigos D/P/N)

Para a análise das respostas escritas nas atividades (Conhecimentos Prévios e Atividade de Leitura com RA), utilizamos três códigos principais, adaptados dos níveis de compreensão propostos por Kintsch (1998) e da Matriz de Referência da Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC (Brasil, 2017). Com o intuito de facilitar a análise das respostas dos alunos na Atividade de Leitura com Realidade Aumentada, adotamos essa codificação, que foi aplicada tanto às respostas da Atividade de Conhecimentos Prévios (CP) quanto às da Atividade com RA.

1. Desenvolvida: a resposta demonstra compreensão abrangente, com argumentação baseada no texto (e, quando pertinente, na RA). O aluno articula conceitos de forma clara e precisa, eventualmente utilizando terminologia científica adequada.

2. *Parcialmente desenvolvida*: a resposta capta elementos relevantes, mas apresenta lacunas, imprecisões ou simplificações excessivas.
3. *Não desenvolvida*: a resposta é vaga, desconexa ou não relacionada ao texto. Inclui respostas "não sei", respostas que copiam trechos sem relação com a pergunta e respostas que demonstram confusão conceitual grave.

Análise de conteúdo segundo Bardin

Para tratar o conjunto diversificado de dados, respostas escritas abertas, diário de campo, transcrições de vídeos, fotografias e questionários de percepção, adotamos a Análise Temática de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Essa técnica tem nos permitido ir além da superfície dos textos, identificando padrões, categorias e significados implícitos. Temos seguido as três etapas clássicas do método:

1. *Pré-análise*: realizamos uma leitura flutuante de todo o material, sem qualquer recorte inicial. Estamos constituindo o corpus, selecionando apenas os trechos relevantes para os objetivos da pesquisa, como, por exemplo, respostas que mostravam evolução ou regressão, episódios de dificuldade técnica registrados no diário de campo, falas dos alunos transcritas dos vídeos que revelavam estratégias de leitura ou reações emocionais. Foram formuladas hipóteses iniciais, tais como "a RA pode funcionar como suporte cognitivo para alunos com baixo conhecimento prévio" e "a sobrecarga operacional pode prejudicar a compreensão de leitores em estágio inicial".
2. *Exploração do material* (codificação e categorização): recortamos as respostas e as observações em unidades de registro (frases, parágrafos, ideias, gestos, expressões faciais). Temos atribuído códigos a essas unidades – exemplos de códigos: "confunde movimento com fase", "acerta

localização explícita", "corrige resposta após assistir à RA", "surpresa ao escanear", "frustração com o aplicativo", "pede ajuda ao colega", "leitura sequencial do texto". Em seguida, começamos a agrupar os códigos em categorias temáticas que emergiram dos dados (não definidas a priori). As principais categorias delineadas até agora são: desempenho nas habilidades de leitura (localização explícita, inferência, estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto); comportamento diante da tecnologia (escaneamento exploratório, resistência, dificuldade de uso, reconhecimento da RA como recurso); reações emocionais (surpresa/encantamento, frustração/dificuldade, engajamento ativo, dispersão); estratégias de leitura (verificação textual, leitura sequencial, alternância texto-RA, dependência de respostas prontas).

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: após a categorização, estamos procedendo com a triangulação (confronto sistemático entre respostas escritas, observações comportamentais e percepções dos alunos). Por exemplo, para a hipótese "a RA ajudou na localização de informações explícitas", temos comparado o percentual de acertos nas questões de localização entre CP e RA, buscando episódios nos vídeos em que o aluno verbalizava "Achei! ", após escanear, e verificado se no questionário o aluno mencionava a RA como útil. Em seguida, dialogamos com o referencial teórico, confirmando, contestando ou expandindo o que a literatura já havia apontado. É nesse movimento interpretativo, ainda em curso, que estamos formulando as proposições centrais deste estudo, como a sobrecarga cognitiva bimodal e as condições de eficácia da RA.

A multimodalidade aplicada na atividade de leitura com realidade Aumentada

Com base no referencial teórico de Kress e van Leeuwen (2006) e na estrutura metodológica descrita no projeto de pesquisa, a multimodalidade foi aplicada no design instrucional da Atividade de Leitura com Realidade Aumentada por meio das três metafunções (representacional [ideacional], interacional e composicional) da Gramática do Design Visual (GDV). A RA integrou-se como um modo semiótico híbrido, adicionando camadas digitais ao texto impresso e ampliando seu potencial de significação. A atividade foi planejada para que o texto "A Lua: Movimentos e Fases" não fosse apenas lido, mas explorado visual e interativamente, considerando as especificidades do contexto rural (espaçamento ampliado, marcadores salientes, conteúdos *offline*).

A *metafunção representacional (ideacional)* orientou a seleção e a criação dos elementos que mostram ações, processos e classificações. Foram inseridas animações narrativas, como a órbita elíptica da Lua e a atração gravitacional das marés, que transformaram conceitos abstratos em eventos dinâmicos visíveis.

A *metafunção interacional* foi utilizada para estabelecer a relação entre o conteúdo multimodal e o observador (o aluno). Os vídeos e animações foram produzidos com zoom aproximado para simular proximidade e envolvimento, gerando surpresa e curiosidade, efeitos observados nos registros de campo.

Por fim, a *metafunção composicional* guiou a organização visual da atividade impressa. Com base nos problemas identificados no teste-piloto, o layout foi redesenhado: espaçamento entre linhas ampliado para 2,0; imagens reposicionadas para não invadir o texto; palavras-marcador em negrito com alta saliência; hierarquia clara entre título, parágrafos e elementos de suporte.

Procedimentos de triangulação

A triangulação de dados (Flick, 2009) foi adotada como estratégia central para validar e enriquecer as interpretações sobre o impacto da Realidade Aumentada no desenvolvimento de habilidades de leitura. Segundo Uwe Flick (2009), a triangulação é uma estratégia metodológica que consiste em examinar um fenômeno ou problema de pesquisa a partir de múltiplas perspectivas, utilizando diferentes métodos, fontes de dados, pesquisadores ou referenciais teóricos.

Nesta pesquisa, a triangulação está sendo operacionalizada por meio do cruzamento sistemático de múltiplas fontes (de diferentes materiais). Primeiramente, comparamos os resultados dos questionários de conhecimentos prévios (pré-teste) com os da atividade de leitura mediada por RA, permitindo uma análise qualitativa (análise de conteúdo temática) da evolução conceitual dos alunos. Em seguida, os dados dos diários de campo, com registros contínuos sobre engajamento, dificuldades técnicas, interações e estratégias de leitura, foram confrontados com as respostas escritas e com os registros visuais (fotografias e vídeos). As filmagens, por exemplo, permitiram-nos observar gestos, expressões de surpresa ou compreensão, e a manipulação dos dispositivos, fornecendo evidências comportamentais que complementavam ou explicavam os resultados das avaliações escritas. Por fim, a triangulação também incorporou a percepção dos alunos por meio do questionário de percepção da atividade.

Resultados preliminares e discussão

Panorama geral da evolução

A partir da comparação entre as respostas da Atividade de Conhecimentos Prévios (CP) e da Atividade com Realidade Aumentada (RA), foi possível delinearmos perfis de desempenho entre os oito participantes.

A Tabela 1 apresenta a evolução individual de oito alunos (códigos A01 a A08) entre duas atividades: a de CP e a de leitura com RA. Cada atividade continha 13 questões. Para cada aluno, foi calculado o percentual de respostas classificadas como *Desenvolvidas* (D) na CP e na RA. A coluna "Variação" mostra a diferença simples (RA − CP). A coluna "Perfil predominante" resume o padrão de mudança de cada aluno.

Tabela 1 – Evolução dos alunos entre CP e RA (percentual de respostas "Desenvolvidas")

Aluno	CP (% D)	RA (% D)	Variação	Perfil predominante
A01	0%	54%	+54%	Estabilidade com nuances
A02	0%	54%	+54%	Aprimoramento significativo
A03	23%	46%	+23%	Estabilidade com nuances
A04	0%	46%	+46%	Aprimoramento significativo
A05	0%	31%	+31%	Estabilidade com nuances
A06	0%	31%	+31%	Aprimoramento significativo
A07	8%	46%	+38%	Aprimoramento significativo
A08	0%	23%	+23%	Regressão/dispersão

Fonte: elaborada para fins desta pesquisa.

Como entendemos os resultados:

Aluno A01: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 54%. A variação foi de +54 pontos percentuais. Perfil: *Estabilidade com nuances* (melhorou, mas não de forma uniforme em todas as questões).

Aluno A02: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 54%. A variação foi de +54 pontos percentuais. Perfil: Aprimoramento significativo (evolução consistente e expressiva).

Aluno A03: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 23% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 46%. A variação foi de +23 pontos percentuais. Perfil: Estabilidade com nuances (melhora moderada, com algumas respostas mantidas no mesmo nível).

Aluno A04: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 46%. A variação foi de +46 pontos percentuais. Perfil: Aprimoramento significativo.

Aluno A05: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 31%. A variação foi de +31 pontos percentuais. Perfil: Estabilidade com nuances.

Aluno A06: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 31%. A variação foi de +31 pontos percentuais. Perfil: Aprimoramento significativo.

Aluno A07: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 8% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 46%. A variação foi de +38 pontos percentuais. Perfil: Aprimoramento significativo.

Aluno A08: Na Atividade de Conhecimentos Prévios, 0% das respostas eram "Desenvolvidas". Na Atividade de leitura com RA, esse percentual subiu para 23%. A variação foi de +23 pontos percentuais. Perfil: Regressão/dispersão (embora tenha havido aumento percentual, houve piora ou inconsistência em parte das respostas quando analisadas individualmente).

Os dados acima indicam que a maior parte dos alunos (6 dos 8) apresentou aumento no percentual de respostas "Desenvolvidas" após o uso da RA, com variações entre +23 e +54

pontos percentuais. Dois perfis foram os mais frequentes com *Aprimoramento significativo* (A02, A04, A06, A07) e com *Estabilidade com nuances* (A01, A03, A05). Apenas um aluno (A08) foi classificado com *Regressão/dispersão*, ainda que sua porcentagem final (23%) seja superior à inicial (0%).

Exemplos representativos de evolução

Apresentamos a seguir dois exemplos que ilustram dois padrões diferentes observados: um de aprimoramento (A06) e um caso atípico (A08). A escolha de apenas dois casos (em vez da análise exaustiva dos oito) deve-se ao fato de que a descrição detalhada caso a caso será preservada para a tese, enquanto o artigo foca nos aprendizados pedagógicos da intervenção.

Caso 1 – Aprimoramento significativo (Aluno A06): Na pergunta P5 (*O que causa as marés oceânicas na Terra?*), o aluno respondeu "não sei" na atividade de CP. Após a interação com a RA (uma animação que mostrava a atração gravitacional da Lua e do Sol sobre as águas), respondeu: *"As marés oceânicas na terra são causadas principalmente pela atração gravitacional da lua e, em menor escala, do sol"*. Esse caso ilustra como os recursos multimodais podem tornar concreta uma relação abstrata, funcionando como um andaime cognitivo para alunos com baixo conhecimento prévio.

Caso 3 (negativo) (Aluno A08): O aluno A08, com notas consistentemente baixas em Língua Portuguesa (média de 40%) e evidências de dificuldade em leitura básica, apresentou um padrão atípico: na pergunta P3 (*Quais são os três movimentos principais que a Lua realiza?*), respondeu na CP *"Lua cheia, Lua crescente, Lua minguante"* (errada, mas relacionada ao tema). Na RA, respondeu *"Lua Minguante convexa, Lua quarto minguante, Lua minguante côncava"*, ainda listando fases, não movimentos, mas com termos mais complexos. Em outras questões, regrediu conceitualmente (passou a acreditar que a Lua tem "luz própria") ou copiou trechos

do texto que não respondiam à pergunta. Este caso sugere que, para alunos em estágio inicial de leitura, a adição da RA pode gerar uma sobrecarga cognitiva bimodal – conceito que propomos para descrever o fenômeno em que os limitados recursos de memória de trabalho são consumidos pela alternância de atenção entre dois suportes (texto impresso e RA), impedindo a construção de um modelo situacional coerente.

O que a RA Pode e o que não pode: distinguindo ganhos

É fundamental esclarecermos que os ganhos observados não podem ser atribuídos exclusivamente à RA, pois parte da evolução pode decorrer da leitura do texto em si (independentemente da RA), da familiarização com o tema durante a leitura, do efeito do teste (os alunos podem ter aprendido com a própria experiência de responder às questões) e da mediação docente (o professor circulou pela sala, tirou dúvidas, orientou a leitura e o uso da RA).

O que os dados permitem afirmar, preliminarmente, é que a integração da RA esteve associada a melhores condições para mobilização de recursos multimodais e ampliação do engajamento dos estudantes. Os alunos que usaram a RA (mesmo que com dificuldades) verbalizaram mais vezes "Achei!", demonstraram surpresa ao ver as animações e, em muitos casos, corrigiram respostas após assistir aos vídeos. Tais indícios, embora não conclusivos, apontam para o potencial da RA como ferramenta de apoio à leitura, desde que acompanhada de mediação docente e de letramento digital prévio. Além disso, o docente precisa atentar para o estágio de leitura do aluno, pois os dados apontam que aqueles em nível inicial ou que ainda não consolidaram habilidades básicas de leitura apresentam maior dificuldade para operar dois suportes simultaneamente (impresso e digital), o que pode indicar que, para eles, essa dupla operação configura como uma sobrecarga cognitiva.

O papel do letramento digital

Um achado relevante diz respeito à importância da fase de letramento digital prévia. Os alunos que demonstraram maior facilidade no manuseio dos celulares e no reconhecimento dos marcadores (A01, A02, A03, A06) apresentaram evolução mais consistente. Por outro lado, o aluno A08, que demonstrou dificuldades motoras e cognitivas na interação com o aplicativo, foi justamente o que apresentou pior desempenho após a RA. Isso sugere que a familiaridade com a tecnologia atua como um fator mediador importante no aproveitamento da atividade.

Condições para o uso eficaz da RA

Com base nos padrões observados, identificamos cinco condições sob as quais a RA tende a funcionar como suporte para a leitura.

Em primeiro lugar, o estágio de proficiência leitora precisa estar preservado, pois a RA funciona como suporte para alunos que já têm capacidade de interpretar comandos, localizar informações e fazer inferências básicas, ainda que possuam baixo conhecimento factual sobre o conteúdo; por outro lado, para alunos em estágio inicial, caracterizado por leitura decodificadora sem compreensão literal consistente, a RA pode gerar sobrecarga cognitiva.

Em segundo lugar, é necessário que haja letramento digital prévio ou que se ofereça ensino explícito, uma vez que a RA deve ser "transparente" (Ihde, 1990); se o aluno não sabe operá-la, a tecnologia se transforma em obstáculo.

Em terceiro lugar, o design multimodal do texto impresso precisa ser adequado, o que implica redesenhar o texto considerando a sobreposição da RA, com espaçamento entre linhas de no mínimo 2,0, posicionamento de imagens que não invadam o texto e saliência clara dos marcadores.

Em quarto lugar, a disposição do aluno para persistir é fundamental, pois aqueles que se frustram, mas continuam tentando, obtêm ganhos, enquanto os que desistem ou evitam a ferramenta não se beneficiam.

Por fim, a mediação docente ativa se mostra indispensável, já que o professor precisa estar disponível para ajudar a sanar dificuldades técnicas e para orientar a interpretação da RA, especialmente nos primeiros usos.

Recomendações pedagógicas para professores de outras disciplinas

Com base na experiência relatada, apresentamos recomendações práticas para professores de diferentes disciplinas (Ciências, Geografia, História, Arte, etc.) que desejem adaptar a proposta.

Antes da atividade: planejamento e letramento digital

Primeiramente, é fundamental cuidar da seleção do texto e dos marcadores. Para isso, escolha textos que naturalmente comportem ilustrações, gráficos ou diagramas que possam ser enriquecidos com realidade aumentada, evitando textos excessivamente longos. Prefira temas que tenham componentes visuais ou dinâmicos, como ciclos da natureza, movimentos de corpos celestes, transformações de estado físico ou eventos históricos que possam ser representados com mapas ou linhas do tempo.

Em segundo lugar, o letramento digital prévio não pode ser negligenciado, ou seja, não se deve assumir que os alunos já sabem usar a tecnologia digital, no caso, a RA. Recomendamos reservar uma ou duas aulas para que eles se familiarizem com o aplicativo, com o escaneamento e com a alternância entre texto e RA, utilizando um texto-treino diferente daquele que será avaliado.

Por fim, sempre que possível, realize um teste-piloto com uma turma diferente. Aplicar a atividade com uma turma que não participará da coleta oficial permitirá identificar problemas de *layout*, como espaçamento e posição dos marcadores, além de problemas técnicos (iluminação, ruído) e dificuldades de letramento digital, que poderão ser corrigidos antes da aplicação principal.

Durante a atividade: mediação e suporte

Organize a sala em "ilhas" ou duplas, pois a colaboração entre alunos ajuda a superar dificuldades técnicas, já que aqueles que têm mais facilidade podem auxiliar os que têm menos, sem que o professor precise atender a todos simultaneamente.

Depois da atividade: avaliação e reflexão

Para avaliar a atividade, recomendamos fazê-lo em dois momentos: um sem o uso da RA e outro com a RA, utilizando a mesma estrutura de perguntas para comparar a evolução dos alunos. Ao final da aplicação, colete a percepção dos alunos por meio de um questionário simples com perguntas abertas e fechadas, pois esse instrumento pode revelar dificuldades que você não observou diretamente, como problemas de iluminação, cansaço ou falta de clareza dos marcadores.

Por fim, utilize os dados obtidos para refinar a atividade, lembrando que a primeira aplicação raramente sai perfeita; anote os problemas, ajuste o layout, melhore as instruções e aplique a atividade novamente no próximo ano ou com outra turma.

Considerações sobre infraestrutura

Planeje atividades *offline* sempre que possível, pois a plataforma MAGIPIX permite o funcionamento sem internet após

o *download* dos conteúdos, o que é essencial para escolas rurais com conectividade precária. Antes da atividade, certifique-se de que todos os celulares ou tablets tenham o aplicativo instalado e os conteúdos baixados. Além disso, tenha dispositivos reservas, porque sempre haverá um aluno cujo celular descarregou, travou ou quebrou. Finalmente, garanta boas condições de iluminação, já que a RA depende da câmera do celular ou do tablet, e salas escuras ou com luz muito direta sobre os marcadores dificultam o escaneamento; portanto, teste a iluminação antes da atividade.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta pedagógica baseada em uma experiência de integração da RA ao ensino de leitura em contexto rural. A partir dos pressupostos teóricos que concebem a leitura como um processo interativo e os textos como construtos multimodais, perspectiva que se alinha às noções de multimodalidade e metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) e à compreensão da leitura como sistema complexo defendida por Coscarelli e Novais (2010), buscamos estabelecer um diálogo com as potencialidades da RA, vislumbrando possibilidades de enriquecimento das práticas de leitura em um contexto escolar rural frequentemente marcado por desafios estruturais e por índices de proficiência em leitura aquém do desejável.

Diante desse cenário, as reflexões e os dados preliminares aqui apresentados sugerem que a integração da RA ao ensino de leitura não deve ser vista como uma solução mágica ou uma certeza de desenvolvimento de habilidades. Pelo contrário, a pesquisa busca investigar, de forma criteriosa, as condições sob as quais essa tecnologia pode contribuir. Os primeiros indícios sugerem que a RA pode atuar como um elemento mobilizador, ajudando a tornar conceitos abstratos mais concretos e a destacar a multimodalidade presente nos textos de divulgação científica (García-Sánchez, 2017; Özeren; Top, 2023). Embora ainda sejam dados preliminares, há

indícios de que a estratégia colaborou com o letramento científico, ou seja, a capacidade de compreender, interpretar e posicionar-se criticamente diante de informações de natureza científica. Estudos adicionais são necessários para confirmar essas relações. No entanto, o caso do aluno A08, que não conseguiu se beneficiar da atividade e, em alguns itens, regrediu, nos lembra que a tecnologia é apenas um dos elementos em uma complexa rede que envolve o leitor, o texto, o contexto, o letramento digital prévio e a mediação do professor.

Entre os desafios identificados para a implementação em escolas rurais, desafios que dialogam diretamente com a ideia de leitura como sistema complexo (Coscarelli; Novais, 2010), destacamos a conectividade precária ou inexistente, que pôde ser contornada com planejamento *offline*. Outro desafio é a necessidade de formação do professor para o uso da plataforma e para a mediação com RA. Registra-se também a resistência inicial de alunos não familiarizados com tecnologias digitais, resistência que pôde ser superada com a fase de letramento digital. Por fim, observa-se a variabilidade individual na resposta à RA, pois alguns alunos se beneficiam muito, outros pouco e uma minoria pode ser prejudicada.

Diante desses desafios, apresentamos as seguintes recomendações finais para professores: em primeiro lugar, comece com uma fase de letramento digital de pelo menos dois encontros. Em segundo lugar, não subestime a importância da mediação docente, uma vez que a RA é um recurso e não um substituto do professor. Em terceiro lugar, adapte a proposta à sua realidade, ou seja, se não houver tablets na escola, utilize os celulares dos próprios alunos; se não houver internet, utilize aplicativos que funcionem *offline*; e, se o texto for muito longo, recorte trechos. Em quarto lugar, avalie não apenas os produtos, como as respostas escritas, mas também os processos, incluindo engajamento, verbalizações e estratégias de navegação. Por último, esteja atento aos alunos com dificuldade de leitura básica, pois, para eles, a RA

pode ser mais prejudicial do que útil, a menos que haja um suporte intensivo.

Assim, o percurso metodológico descrito, com seus ciclos de pesquisa-ação, fase de letramento digital, categorias de análise e recomendações para adaptação, pode ser utilizado e adaptado por professores de outras disciplinas (Ciências, Geografia, História, Arte, entre outras), considerando os objetivos específicos de cada um e, principalmente, as condições concretas de implementação em seus contextos. As evidências, por enquanto, são sugestivas e apontam para a necessidade de um olhar mais aprofundado, que considere não apenas o recurso tecnológico em si, mas todo o contexto pedagógico em que ele está inserido.

Referências

AZUMA, Ronald *et al*. Recent advances in augmented reality. Computer graphics and applications, *IEEE*, v. 21, n. 6, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1109/38.963459. Acesso em: 25 jun. 2026.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa Costa. *Leitura e educação*: um manual de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA-SANCHEZ, Juan Cristobal. Augmenting Reality in Books: A Tool for Enhancing Reading Skills in Mexico [Aumentando la realidad en los libros: una herramienta para mejorar las habilidades de lectura en México]. *Publishing Research Quarterly*, v. 33, n. 1, p. 19-27, 2017. DOI: 10.1007/s12109-017-9499-2. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12109-017-9499-2. Acesso em: 25 jun. 2026.

IHDE, Don. *Technology and the Lifeworld*: From Garden to Earth. Bloomington: Indiana University Press, 1990. Disponível em: https://doceru.com/doc/xs11vce0. Acesso em: 25 jun. 2026.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura:* teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 1996.

KLEIMAN, Angela. *Textos e leituras no mundo digital*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Leitura*: orientação de professores. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse:* The modes and media of contemporary communication. London: Bloomsbury Academic, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: The grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

ÖZEREN, Seçil; TOP, Ercam. The effects of augmented reality applications on the academic achievement and motivation of secondary school students. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, v. 11, n. 1, p. 25-40, 2023. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1376331.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.52380/mojet.2023.11.1.25. Disponível em: https://doi.org/10.1108/10748120110424816. Acesso em: 25 jun. 2026.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento digital:* questões e possibilidades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2026.

SOBRE OS AUTORES

Isabela Braga Lee
Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e bacharela em Letras - Tradução pela Faculdade de Letras (Fale), ambos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professora substituta da área de Tradução na Fale/UFMG. Integra o Grupo de Pesquisa Expertise em Tradução (EXPECTRUM/UFMG) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPLI/UFMG). Desenvolve pesquisa de doutorado no PosLin/UFMG, investigando a tradução de literatura juvenil por abordagens empíricas cognitivas e de *corpora*, com financiamento do CNPq. É pesquisadora visitante (CAPES/PDSE) na RWTH Aachen University, Alemanha (2026-2027).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9168427736378023
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8548-7625

Cássio Morosini
Mestre em Estudos Linguísticos. Realiza pesquisa de doutoramento no campo da sócio-onomástica, na linha de Estudos de Variação e Mudança Linguística. É membro do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR) e do Observatório Onomástico (O-Onoma), vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais, e da International Network for Personal Names Research, vinculada à Universidade de Münster, Alemanha. Tem experiência em ensino de inglês e português como língua estrangeira. Foi pesquisador visitante (CAPES/PDSE) na Universidade de Halmstad, Suécia.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9960944635871689
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9641-6606

Jadson Lima
Mestre e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Atualmente faz parte do quadro de professores da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG como professor substituto de Língua Inglesa. Possui graduação em Letras com habilitação em línguas e literaturas portuguesa e inglesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, Brasil. É membro dos grupos de pesquisa Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (FALE/UFMG) e Laboratório de Estudos Transdisciplinares em Cultura, Linguagem, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial (ICHS/UFOP) nos quais dedica-se a estudos relacionados ao ensino de Língua Inglesa, letramento crítico e educação linguística.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5979414544559225
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9205-4345

Ariel Godinho
Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (PosLin). Possui graduação em Letras com ênfase em Linguística Teórica e Descritiva pela mesma instituição. Faz parte do Laboratório de Fonologia da UFMG e é professor voluntário na Graduação da Faculdade de Letras da UFMG. Realiza pesquisa de doutoramento no PosLin/UFMG sobre fonética acústica, voz, sociolinguística e gênero (CAPES)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6283878678707377
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0962-1212

Leonora de Filippo Sampaio
É mestranda em Linguística Teórica e Descritiva, na linha de Estudo da Variação e Mudança Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É licenciada, também pela UFMG, em Português Simples. Interessa-se pelos estudos diacrônicos das línguas românicas e também pela interface entre sintaxe e estrutura informacional; possui experiência com edição de textos e construção de *corpora*, tendo participado da construção do *corpus* "Cartas ao Papai Noel", da Faculdade de Letras da UFMG. Possui experiência como professora para diferentes idades, tendo atuado no ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e preparatório para vestibular e concursos.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3139962432762203
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0004-3899-0406

Ana Clara Teixeira Ferreira
Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Fedeal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), na área de Estudos da Variação e Mudança Linguística, doutoranda também em Estudos Linguísticos pelo PosLin/UFMG. Professora de Português como Língua Adicional nos programas de iniciação à docência da UFMG desde 2020. Aplicadora da prova oral do CELPE-BRAS desde 2021. Campos de pesquisa de interesse: Variação e Mudança Linguística, Linguística Cognitiva e Ensino do Português como Língua Adicional.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8219672749644870
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1225-9605

Fernanda Roque Amendoeira
Possui graduação em Letras - Bacharelado em Alemão, Bacharelado em Francês, Licenciatura em Inglês e Licenciatura em Português pela Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem mestrado em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa "Ensino e aprendizagem de língua estrangeira", e é doutoranda em Estudos Linguísticos, com o projeto intitulado "*Coming out*: análise multimodal da experiência LGBTQUIAPN+ na internet a partir de sequências narrativas em Inglês como Língua Franca", pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da UFMG.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6128534551403319
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5520-5001

Flávia Souza
Graduada em Letras, com habilitação em Inglês, e mestrado em Linguística Aplicada em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, na área de Linguística do Texto e da Textualização. Integra o Grupo de Estudos em Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED), desenvolvendo pesquisas voltadas à pragmática linguística, com ênfase em interações institucionais e (im)polidez. Atua também na Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, onde trabalha com redes e parcerias internacionais.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8376858949238994
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1476-0956

Anna Clara Guerra
Mestra em Estudos Linguísticos (2026) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou pesquisa autoetnográfica na área de Linguística Aplicada, com foco em Formação e Atuação Docente. Atua na rede pública municipal de Belo Horizonte como professora de língua inglesa e autonomamente como produtora de conteúdo educacional para web (https://teacherannaguerra.wixsite.com/prof). É graduada em Letras Licenciatura em Inglês pela UFMG, tendo realizado intercâmbio acadêmico na Radboud Universiteit (Países Baixos) durante a graduação. É falante nativa de português, fala inglês fluentemente, estuda francês e já estudou italiano e holandês.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4124557435914091
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-1154-7277

Clarissa Costa e Silva
Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2011. Especialista no Ensino da Língua Inglesa, UFMG, 2008. Professora Assistente de Língua Inglesa, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Interesses de pesquisa: pesquisa narrativa no campo da Linguística Aplicada, com ênfase nas questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas na sociedade contemporânea.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4394658489287357
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5118-9198

Edmilson Francisco
Doutorando em Estudos Linguísticos (Linguagem e Tecnologia) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Avaliador permanente da Revista Devir Educação (UFLA). Professor do Ensino Básico nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte na Prefeitura Municipal de Lavras/MG.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8008655598969352
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4382-4096

“Ao reunir os oito trabalhos aqui apresentados, este e-book oferece subsídios para novas pesquisas e para a formação crítica de discentes e docentes. Convidamos os leitores a aprofundar esse diálogo e a dar continuidade à inovação nas pesquisas em estudos linguísticos.”

Fabio Alves
coordenador do PosLin

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

POSLIN·UFMG

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3403-8