



PPGEL/UFU

Domínios de Lingu@gem

Número Atemático

3º Trimestre 2021
Volume 15, número 3
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Carlos Henrique Martins da Silva

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

Coordenadora do PPGEL

Profa. Cristiane Carvalho de Paula Brito

Organização: Guilherme Fromm

Editoração: Guilherme Fromm

Revisão: autores

Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, / Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Letras e Linguística, 2007-

V. 1 -

Trimestral.

ISSN: 1980-5799

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

A partir de 2020 a Revista é de responsabilidade do Programa de

Pós- Graduação em Estudos Linguísticos

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos. I.
Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. III.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos.

CDU 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia, ao Instituto de Letras e Linguística ou ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Domínios de Lingu@gem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (NEHiLP-USP), Alessandra Montera Rotta (UFU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alexandre Melo de Sousa (UFAC), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Eliana Dias (UFU), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wrocław – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Issamu Yamamoto (UFJ), Márcio Sales Santiago (UFRN), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (UFAL), Roberlei Alves Bertucci (UTFPR), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPE), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (IFPR), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCEG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram da edição 47 como pareceristas *ad hoc*

Caroline Rodrigues Cardoso - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Catarina Castro – Universidade Nova de Lisboa

Ivanir Azevedo Delvizio – Unesp/Marília

Kári Lúcia Forneck - UNIVATES

Larissa de Pinho Cavalcanti - UFRPE

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista - UFBA

Márcio Sales Santiago - UFRN

Maria da Guia Taveiro Silva - UEMASUL

Maria José Reis Grosso – Universidade de Lisboa

Marilda Alves Adão Carvalho - UEG

Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto - UFU

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho - UnB

Natalia Coimbra de Sá - UNEB

Natival Almeida Simões Neto - UEFS

Sumário

Revisão de Literatura.....	618
Interseccionalidade: um olhar social sobre a percepção de variáveis sociolinguísticas – Isabel Pie (USP).....	618
Artigos	637
Formação e estilização ortográfica de nomes sociais de pessoas transgêneros: questões de identidade linguística e de gênero - Josy Maria Alves de Souza (UNIR), Natália Cristine Prado (UNESP)	637
The impact of collaborative planning of an oral task on learners’ language performance in an EFL context - Mariana Lima Terres (UFSC), Marília Camponogara Torres (UFSC), Ana Flávia Boeing Marcelino (UFSC).....	678
Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas - Juliana Azevedo-Gomes (Universidad Europea del Atlántico).....	707
Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro - Leilane Morais Oliveira (Ateliê Linguagens), Eugênia Magnólia da Silva Fernandes (Universidade da Califórnia).....	733
Sentenças Judiciais e Acessibilidade Textual e Terminológica – Ester Motta (UFRGS)	761
Levantamento de unidades lexicais especializadas relativas à cura, em tratados medicinais do Brasil colonial - Carolina Domladovac Silva (UNESP), Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa (UNESP).....	814
Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa em um curso de extensão - Camila da Luz Peralta (UNIPAMPA), Taíse Simioni (UNIPAMPA), Fernando Luis Dias (UNIPAMPA)	835
Entrevista – Candice Guarato Santos (UFU).....	868

Revisão de Literatura

Interseccionalidade: um olhar social sobre a percepção de variáveis sociolinguísticas

Intersectionality: a social view of the perception of sociolinguistic variables

*Isabel PIE**

RESUMO: A partir de uma revisão bibliográfica que inclui teoria social, teoria sociolinguística e estudos de percepção sociolinguística no campo do gênero e da sexualidade, busca-se defender o uso da interseccionalidade como ferramenta de análise sociolinguística. Explica-se a origem da interseccionalidade, que remete aos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 e à teoria do direito legal. Além disso, discutem-se as diferentes abordagens interseccionais. Três experimentos sociolinguísticos que exploram percepções sobre gênero e sexualidade, cuja análise está alinhada com a perspectiva interseccional são expostos, assim como as vantagens apresentadas por essa abordagem analítica. Ao fim, ressalta-se a importância de uma visão dinâmica das categorias sociais e de fatores contextuais para a compreensão de significados sociais de variáveis sociolinguísticas.

ABSTRACT: Based on a literature review that includes social theory, sociolinguistic theory and studies on sociolinguistic perception linked to gender and sexuality, the use of intersectionality as an analytical sociolinguistic device is defended. The origins of intersectionality, which refer to social movements in the 1960s and 1970s and to legal law theories, are outlined. Also, different intersectional approaches are discussed. Three sociolinguistic experiments that explore perceptions linked to gender and sexuality and whose analysis are in line with intersectionality are exposed, as well as the advantages presented by this analytical approach. At the end, the importance of dynamically viewing social categories and contextual factors in order to comprehend the social meaning of sociolinguistic variables is emphasized.

* Mestranda do programa de pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da FFLCH-USP, bolsista CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-7463>. isabel.pie.souza@usp.br

PALAVRAS-CHAVE: Interseccionalidade. Percepção sociolinguística. Gênero. Sexualidade.	KEYWORDS: Sociolinguistic Sexuality.	Intersectionality. perception. Gender.
---	---	---

1 Introdução

Eckert (2008, 2012, 2016) compreende o significado social como propriedade emergente da linguagem. A autora propõe que tal significado não é preciso ou fixo, mas localmente construído, dependente do contexto de interação. Assim, qualquer variante linguística poderia estabelecer um campo de significados potenciais – chamado pela autora de *campo indicial*. Para determinar quais significados sociais são ativados pelo uso de determinada variante em uma situação de interação, é preciso levar em conta fatores situacionais, linguísticos e sociais, incluindo-se os próprios falante e ouvinte. A essa teoria de significação social, que tem tido expressiva influência sobre os estudos sociolinguísticos recentes, é dado o nome de *teoria emergentista*.

Além disso, nos últimos tempos, tem crescido na Sociolinguística Variacionista o interesse por *estudos de percepção*. O estudo da percepção sociolinguística é quase tão antigo quanto a própria área de pesquisa, tendo sido inaugurado por Labov (2006 [1966]) e Lambert (1967). O estudo da produção de fala, contudo, sempre concentrou a maior parte da atenção dos sociolinguistas. Talvez por essa razão, embora a compreensão do significado social tenha se expandido muito nos últimos anos, ainda “pouco se sabe sobre como os ouvintes percebem esse significado social, como eles recebem os sinais sociolinguísticos e o que fazem com eles.”¹ (CAMPBELL-KIBLER, 2009, p. 135). Mesmo assim, durante os últimos dez anos (aproximadamente), com o auxílio de ferramentas digitais para manipulação do sinal linguístico, os experimentos

¹ Tradução própria de “[...] little is known about how listeners realize social meaning, how they receive sociolinguistic cues, and what they do to them.”

de percepção têm demonstrado sua importância para um melhor entendimento do significado social emergente na linguagem.

Outro interesse relativamente recente da Sociolinguística Variacionista, surgido a partir das décadas de 1980 e 1990, tem sido o de entender a possível relação entre usos linguísticos e sua percepção, de um lado, e a construção de *personae*, de outro (LEVON; MENDES, 2016). Nesse tipo de estudo, questões que por vezes se mostram localmente significativas, como a orientação sexual do falante – compreendida tanto do ponto de vista performativo quanto do ponto de vista perceptivo (e.g. GAUDIO, 1994; MOONWOMON, 1985; FAI, 1988). Ademais, a chamada Teoria Queer (BUTLER, 2003 [1990]), surgida durante a década de 1990, afetou profundamente os estudos sobre sexualidade e gênero ao desestabilizar as noções vigentes de identidade e pertencimento a grupos.

Também vem sendo incorporada à Sociolinguística Variacionista, principalmente em estudos que abordam questões de gênero e sexualidade, uma ferramenta de análise advinda da teoria social feminista: o conceito de *interseccionalidade* (HOOKS, 1981; CRENSHAW, 2004; HANCOCK, 2007a, 2007b; *inter alia*). A abordagem interseccional traz diferentes implicações aos mais variados campos de estudo e pode ser compreendida como uma alternativa teórica e metodológica que questiona a dinâmica e complexidade das interações sociais, tanto em níveis individuais quanto estruturais. O questionamento recai sobre a capacidade de explicação de categorias unas, como “mulher” e “gay”, a respeito de fenômenos sociais complexos. Postula-se, assim, que a experiência social se constitui de fato na *intersecção* entre diferentes categorias. Trata-se de uma perspectiva múltipla, simultânea e interativa que refuta a compartimentalização e hierarquização dos marcadores de diferença social.

Diante de tais conceitos, trazidos recentemente aos estudos sociolinguísticos, algumas problemáticas merecem ser levantadas. Enquanto ferramenta de análise, que

ganhos a abordagem interseccional oferece aos estudos de percepção sociolinguística voltados ao campo do gênero e da sexualidade? Nesses experimentos, como conciliar a teoria emergentista proposta por Eckert ao conceito de interseccionalidade?

Ademais, tais questões se inserem em um debate mais amplo, que será aqui tangenciado: as ferramentas de análise e os conceitos propostos pelos estudos sociais servem à Sociolinguística?

2 Métodos e Objetivos

A discussão teórico-conceitual aqui delineada foi construída a partir de uma revisão da literatura recente sobre a percepção sociolinguística de gênero e sexualidade (CAMPBELL-KIBLER, 2011; LEVON, 2014; MENDES, 2016) que sofre influência, em maior ou menor grau, da chamada teoria emergentista proposta por Eckert (2008, 2012, 2016). Além disso, foi também incorporada à discussão uma revisão de parte da literatura que aborda o conceito de interseccionalidade tanto na Sociolinguística (LEVON, 2011, 2015; LEVON; MENDES, 2016) quanto nas teorias sociais (CRENSHAW, 1989, 2004; BRAH, 2006; HANCOCK, 2007a, 2007b; HENNING, 2015). A revisão bibliográfica aqui exposta, por sua vez, teve como base a teoria da argumentação propostas por Sacrini (2016, 2019).

Procura-se, neste artigo, defender a tese de que a interseccionalidade pode servir como ferramenta de análise em experimentos de percepção sociolinguística baseados na teoria emergentista do significado social. Argumenta-se que a visualização das dinâmicas sociais por uma perspectiva interseccional pode garantir uma abordagem dos aspectos micro e macrosociais da percepção sociolinguística que se adequa a uma perspectiva verdadeiramente social da língua. Espera-se que, assim, a partir de um questionamento sobre procedimentos analítico-metodológicos, seja estabelecida uma discussão sobre o caráter interdisciplinar da Sociolinguística Variacionista. Acredita-se que essa reflexão possa ser proveitosa do ponto de vista

acadêmico, uma vez que procura não apenas traçar um panorama do campo de estudo, mas, também, interrogar-se sobre seus caminhos passados, presentes e futuros.

Para atingir tais fins, na próxima seção será feita uma breve explicação sobre o conceito de interseccionalidade, que partirá de sua origem no terreno dos movimentos sociais e terminará por expor alguns de seus princípios teóricos. Logo depois, serão descritos alguns experimentos de percepção sociolinguística que apresentam especial afinidade com a teoria emergentista e, também, com a teoria interseccional em seus procedimentos analítico-metodológicos. Por fim, serão discutidos os benefícios desse tipo de abordagem para a Sociolinguística Variacionista de forma geral e especificamente no contexto brasileiro, tendo em vista suas particularidades.

3 Interseccionalidade: um novo olhar sobre a experiência social

O termo “interseccionalidade” foi cunhado pela teórica do direito, Kimberle Crenshaw, em 1989. Crenshaw argumentava que, em certas instâncias, mulheres negras poderiam sofrer discriminação especificamente como *mulheres negras*, e a legislação estadunidense não estava preparada para lidar com esse tipo de experiência discriminatória. Tal discriminação não deveria ser compreendida como um simples efeito da soma das experiências discriminatórias baseadas em raça e em sexo, mas como uma instanciação específica da *intersecção* entre essas duas categorias (CRENSHAW, 1989; LEVON, 2015).

Henning (2015) e Brah (2006), no entanto, associam a origem da preocupação em entrelaçar distintas formas de diferenciações e desigualdades sociais a um momento anterior: as lutas feministas das décadas de 1960 e 1970. Naquele momento, mulheres “não brancas”² discutiam, em movimentos e organizações sociais, a

² A categoria “não branca”, na Inglaterra dos anos 1960 e 1970, incluía mulheres afro-caribenhas e sul-asiáticas, que viviam uma experiência racializada. Já nos EUA da mesma época, o termo era utilizado para se referir a pessoas de origem africana de forma geral (BRAH, 2006).

experiência articulada de classe, raça, gênero e diferenças culturais em suas vidas. O feminismo branco norte-americano, por sua vez, fez com que nascessem os primeiros estudos formais a respeito do tema durante as décadas seguintes. Até hoje, o conceito de interseccionalidade reverbera, tanto no mundo acadêmico (HOOKS, 1981; McCLINTOCK, 1995; BUTLER, 2003 [1990]; CRENSHAW, 2004; HANCOCK, 2007a, 2007b; *inter alia*) quanto no mundo das lutas sociais.

Devido à sua importância teórica e social, há algumas décadas, as abordagens interseccionais têm trazido uma nova perspectiva a movimentos sociais, especialmente ao Feminismo (em particular, o Feminismo Negro), ao Movimento Negro e ao Movimento LGBT³. De acordo com Henning (2015, p. 101), a interseccionalidade pode hoje ser considerada, para alguns autores, “como uma das mais importantes contribuições teóricas que os estudos de mulheres, conjuntamente a outros campos afins, produziram até o momento”.

Não se pode dizer, porém, que a interseccionalidade venha sendo encarada da mesma forma por todas as autoras que trabalharam o conceito durante os últimos (ao menos) 30 anos. Crenshaw (1989), em seus primeiros escritos, propõe que as intersecções sejam entendidas como uma metáfora para aquilo que Levon (2015) denomina *abordagem intracategórica*. Nessa abordagem, adota-se a especialização de conteúdo no lugar de categorias sociodemográficas amplas. Assim, analisa-se a experiência de, por exemplo, mulheres negras e lésbicas: subcategoria que se situa na intersecção entre as categorias de gênero, raça e sexualidade. Com isso,

³ O uso do termo LGBT (sigla que remete às categorias de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) foi aprovado no Brasil em 2008 (disponível em http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT/texto_base_1_lgbt.pdf. Acesso em: 2 dez 2019) em uma conferência nacional para debater os direitos humanos e é o mais utilizado no país atualmente. Mesmo assim, outras siglas mais antigas (como GLS, que remete às categorias de gays, lésbicas e simpatizantes) e mais recentes (como LGBTQI+ ou LBTTQQIAA, que incluem também categorias como *queer*, intersexuais, assexuais, entre outras) são utilizadas para designar a comunidade LGBT e outros grupos cuja identidade de gênero e/ou sexual também costuma ser percebida como desviante ou minoritária.

[...] a tendência foi de se reforçar certos cruzamentos de marcadores de diferença em detrimento de outros que se tornavam secundarizados (como o reforço na tríade, quase “mantra”: raça, classe e gênero), ou, então, frisar a preeminência de um marcador sobre os demais, seja, por exemplo, classe social em relação à “raça” e gênero no caso de algumas correntes marxistas (HENNING, 2015, p. 109)

Algumas pesquisadoras (e.g. McCLINTOCK, 1995; HANCOCK, 2007a, 2007b; BRAH, 2007) que trabalharam o conceito de interseccionalidade em um momento mais recente, por outro lado, levantaram questionamentos acerca de uma abordagem dita interseccional que se resumia ao enfoque intracategórico. Hancock (2007a, 2007b) define esse tipo de abordagem como *múltipla* e não como interseccional de fato. A autora argumenta que os trabalhos que utilizam uma abordagem múltipla, como muitos daqueles que se diziam interseccionais durante a década de 1990, concebem as categorias sociais como estáticas em um nível individual e institucional. Isso ocorre porque uma relação entre as categorias da diferença social é estabelecida *a priori*. De acordo com Hancock, a abordagem interseccional se contrapõe à abordagem múltipla por enxergar a relação entre as categorias sociais como uma questão empírica em aberto. Com isso, as intersecções passam a ser entendidas como *dinâmicas*. Nessa concepção, seria preciso estar atenta às formas pelas quais diferentes histórias sociais, motivações interpessoais e expectativas ideológicas locais configuram a imbricação entre categorias da experiência (LEVON, 2015).

Indo ao encontro da definição de Hancock, grande parte das pesquisas sociais que lidam com o conceito de interseccionalidade têm se proposto, nos últimos 20 anos, a ir além da abordagem intracategórica. Assim, essas pesquisas têm procurado conceber as intersecções como dinâmicas e localmente emergentes (HENNING, 2015). No entanto, no que diz respeito à Sociolinguística Variacionista, e sobretudo aos estudos que envolvem variação linguística, gênero e sexualidade, a grande maioria dos trabalhos já feitos empregaram aquilo que Hancock denomina uma perspectiva

múltipla, mas não interseccional de fato. Desde a década de 1980, têm surgido pesquisas sociolinguísticas que adotaram uma abordagem intracategórica, explorando a intersecção entre gênero e sexualidade (e.g. ECKERT, 1989a, 1989b), entre gênero, sexualidade e noções de raça e etnia (e.g. PHARAO *et al.*, 2014), entre gênero, sexualidade e localização geopolítica (e.g. KULICK, 1993) e entre gênero, sexualidade e classe social (e.g. MOORE; PODESVA, 2009). O compromisso dessas pesquisas com a interseccionalidade tem sido apenas parcial, uma vez que, dentro da Sociolinguística Variacionista, tanto do ponto de vista metodológico quanto analítico, raramente se entendem as intersecções sociais dinâmicas ou localmente emergentes (LEVON, 2015).

Dito isso, na próxima seção, serão discutidos experimentos de percepção sociolinguística que buscam analisar as categorias de gênero e sexualidade sob uma perspectiva interseccional (CAMPBELL-KIBLER, 2011; LEVON, 2014; MENDES, 2016). Será discutido se os trabalhos escolhidos trazem uma abordagem interseccional que se alinha à visão proposta por Hancock (2007a, 2007b), assim como os benefícios que tal abordagem proporciona à análise sociolinguística.

4 A intersecção entre categorias sociais em experimentos de percepção sociolinguística

A crença popular de que a fala de uma pessoa seja um indicador minimamente confiável de sua orientação sexual tem motivado estudos que envolvem variação linguística e percepções sobre gênero e sexualidade há, ao menos, 30 anos (cf. MUNSON; BABEL, 2007, para uma revisão mais detalhada do assunto). Em grande medida, as primeiras pesquisas sobre o tema (e.g. GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998) se dedicavam a determinar quais variáveis linguísticas estariam atreladas a percepções sobre sexualidade e separá-las daquelas que estariam atreladas a outras categorias sociais, como gênero e classe. Todavia, os resultados desse tipo de pesquisa foram, em geral, inconclusivos, indicando que a percepção de significados sociais atrelados à sexualidade na fala não tende a ocorrer de forma isolada, mas mediante uma forte

interação com outros traços sociais e contextuais que se mostram relevantes durante a interação linguística (LEVON, 2014). Por essa razão, os experimentos aqui discutidos abordam a percepção de significados sociais não apenas relacionados a noções de sexualidade, mas também a noções de gênero, de classe social e de traços contextuais, como formalidade.

Os três experimentos aqui abordados (CAMPBELL-KIBLER, 2011; LEVON, 2014; MENDES, 2016) também se diferenciam de muitos dos estudos de percepção dedicados ao mesmo tema, feitos anteriormente, por utilizarem a mesma técnica para manipulação de estímulos linguísticos: a técnica *matched-guise*⁴ (CAMPBELL-KIBLER, 2009; LAMBERT *et al.*, 1960). Essa técnica consiste em observar a reação do ouvinte diante de estímulos linguísticos quase idênticos (chamados de *guises*, “disfarces”), que se diferenciem entre si apenas em aspectos específicos e controlados, que correspondem às variáveis linguísticas sendo examinadas. Normalmente, em um experimento que utiliza essa técnica, cada participante ouve cada falante apenas uma vez, em um de seus disfarces. A vantagem da utilização da técnica *matched-guise* é garantir que a escolha de variáveis linguísticas a serem estudadas seja feita em um momento anterior ao experimento. Em estudos anteriores, como o de Gaudio (1994), a análise linguística dos estímulos era feita de forma *post hoc*, estando assim sujeita às impressões e ideologias próprias do pesquisador (LEVON, 2006). Quando criam-se disfarces que se diferenciam apenas no que diz respeito às variáveis sendo estudadas, pode-se supor que as diferenças nas respostas dos ouvintes digam respeito, justamente, às variáveis em foco. Ademais, a possibilidade de criar disfarces que combinem mais de uma variável permite testar possíveis efeitos de interdependência entre duas ou mais variáveis sociolinguísticas.

⁴ Para “técnica *matched-guise*” já foi proposta, por Oushiro (2015), a tradução “técnica de estímulos pareados”. Mesmo assim, como a forma em inglês é a mais utilizada, mesmo em trabalhos em língua portuguesa, escolheu-se mantê-la neste texto.

Campbell-Kibler (2011) estudou, no inglês americano, percepções de gênero, sexualidade e competência⁵ diante das variáveis (-ing) e anteriorização de [s]. A variável (-ing) pode ter uma pronúncia alveolar ([sm], para a palavra *sing*) ou velar ([sm̩]) e, de acordo com estudos anteriores (e.g. FISHER, 1958), carrega significado social associado à classe social e à formalidade. Já a pronúncia anteriorizada de [s], também já estudada anteriormente (e.g. VAN BORSEL et al., 2009), tem um significado social fortemente associado à sexualidade gay⁶. Como era esperado, os participantes do estudo de Campbell-Kibler avaliaram os disfarces que apresentavam variantes velares de (-ing) como mais competentes e disfarces que apresentavam variantes anteriorizadas de [s] como mais gays. Além disso, os resultados obtidos indicam uma complexa interação entre essas duas variáveis. De acordo com a autora, devido a certos estereótipos culturais, os ouvintes utilizaram sua avaliação linguística em uma certa dimensão (a percepção de competência) para ajudar a compor a avaliação linguística de um falante em outra dimensão (percepção de sexualidade). Dessa forma, a variante velar de (-ing) pôde ser entendida como um índice de competência e, para certos ouvintes, soar competente ajuda a constituir aquilo que significa soar gay.

O estudo de percepção conduzido por Levon (2014), no inglês britânico, envolve as variáveis frequência fundamental média (relacionada à percepção subjetiva de vozes “agudas” e “graves”), alongamento de [s] e anteriorização de [θ] (pronúncia da fricativa inicial de *think* como uma labiodental [f], em vez de interdental [θ]), associadas a percepções de simpatia, competência, gênero e sexualidade. Tais variáveis suscitam, de acordo com estudos anteriores (e.g. CAMPBELL-KIBLER, 2011; KERSWILL, 2003), significados sociais atrelados a noções de gênero, sexualidade e classe social, respectivamente. Além disso, o autor atribui, em seu estudo, especial atenção à

⁵ A noção de “competência”, abordada nos estudos de percepção aqui discutidos, se refere a características como “inteligente”, “formal”, “esperto” e “bem educado”.

⁶ A pronúncia anteriorizada de [s] deu origem à expressão *gay lisp* (que corresponde a algo como “jeito gay de pronunciar o [s]”).

contribuição de dados contextuais para a emergência de significado social, ao considerar que as atitudes do ouvinte podem alterar a forma como uma variante é percebida. Por essa razão, foi incorporado ao seu experimento um questionário psicológico que tem a intenção de medir o quanto cada um de seus ouvintes endossa as conceitualizações normativas sobre papéis de gênero masculinos (*Male Roles Attitudes Survey*, doravante MRAS)⁷. A hipótese era de que indivíduos que tivessem internalizado mais profundamente o sistema normativo de crenças sociais sobre masculinidade e gênero masculino poderiam fazer conexões mais estereotípicas entre certos atributos, como “soar masculino” e “soar confiável”, quando estimulados por certas variantes das variáveis utilizadas no experimento.

Os resultados obtidos por Levon (2014) demonstram que certas variantes são mais salientes do que outras para a percepção de algumas características, mas não de outras. A anteriorização de [θ] leva à percepção de indivíduos mais simpáticos, mas a presença de [s] alongado parece “bloquear” tal percepção. Assim, disfarces com anteriorização de [θ] são percebidos como significativamente mais simpáticos pelos ouvintes, mas apenas quando não apresentem também a variante [s] alongado. Além disso, em alguns casos – como no caso da percepção de gênero e sexualidade – verifica-se uma forte correlação entre as respostas dadas no experimento e a pontuação obtida pelo respondente no questionário MRAS. Indivíduos que obtiveram índices MRAS mais altos e que, portanto, aceitam mais profundamente ideias tradicionais sobre papéis de gênero, foram significativamente mais sensíveis a disfarces com frequência fundamental elevada e sibilância acentuada, associando-os a níveis mais altos de *gayness*⁸ e efeminidade.

⁷ PLECK, J.; SONENSTEIN, F.; KU, L. Masculinity ideology and its correlates. In: OSKAMP, S; CONSTANZO, M. (ed.). **Gender issues in contemporary society**. London: Sage, p. 85-110, 1993.

⁸ Termo sem tradução exata para a língua portuguesa, que remete à qualidade de ser ou parecer gay.

Mendes (2016) também relaciona o campo de significados potenciais associados a competência, classe social e escolaridade a noções de gênero e sexualidade ao trabalhar, no português brasileiro, com a percepção sociolinguística da variável concordância nominal de número, doravante (CN), cujas variantes podem ser exemplificadas pelas formas padrão e não padrão *as casas* e *as casa-∅*, respectivamente. A variável (CN) já foi muito estudada pela Sociolinguística brasileira⁹ e a alternância entre o uso de CN padrão e não padrão (CN∅) se mostra recorrente nas mais variadas regiões do país. Oushiro (2015), na análise de uma amostra de 118 entrevistas sociolinguísticas com paulistanos, observa que CN∅ é mais frequente na fala de homens, de falantes de classes sociais mais baixas e com menor grau de escolaridade. Além disso, um estudo de avaliação sociolinguística também conduzido por Oushiro (2015) indica que a variante CN∅ é associada, de forma consciente, a noções de baixa escolaridade e classe social, mas não a noções de masculinidade. O estudo de percepção feito por Mendes (2016), por outro lado, apontou para uma correlação entre a variável (CN) e percepções de masculinidade e efeminidade, assim como de escolaridade. De acordo com seus resultados, quatro vozes masculinas são percebidas como menos efeminadas, menos escolarizadas e pertencentes a classes sociais mais baixas, menos formais e menos inteligentes em seus disfarces com CN∅.

Os experimentos de percepção sociolinguística conduzidos por Campbell-Kibler (2011), Levon (2014) e Mendes (2016) demonstram como certas variáveis linguísticas podem se associar de modos variados a diversos construtos sociais. De acordo com os resultados obtidos por Campbell-Kibler e por Mendes, variáveis cujo significado está estereotipicamente associado ao campo da competência/classe social, (CN) em português brasileiro e (-ing) em inglês americano, podem ajudar a constituir uma percepção sobre a sexualidade de um indivíduo. Os resultados de Levon, por sua

⁹ Mendes e Oushiro (2015) citam como exemplos de tais estudos Scherre (1978), Guy (1981, 2000), Naro e Scherre (1991), *inter alia*.

vez, demonstram que uma variável estereotipicamente associada ao campo da sexualidade, a duração de [s] em inglês britânico, pode em certos casos bloquear a percepção de significados sociais no campo da simpatia, suscitado por outra variável associada a noções de classe, a anteriorização de [θ]. O experimento de Levon também evidencia que a atitude de um ouvinte pode afetar sua percepção diante de uma certa variável.

Tais resultados corroboram a compreensão das categorias sociais como intersecções dinâmicas e auto constitutivas, já que demonstram a impossibilidade de se isolar o significado sociolinguístico referente a apenas uma categoria social. O que se observa, de fato, é que a construção de significados sociais suscitada por variantes linguísticas ocorre, muitas vezes, na intersecção entre categorias, relacionando os construtos de gênero, sexualidade, classe social e traços contextuais. Ademais, tais resultados estão em consonância com a teoria emergentista proposta por Eckert (2008, 2012, 2016), pois enfatizam a significação de variáveis sociolinguísticas que emerge durante a interação e é assim condicionada por fatores sociais e situacionais. Os resultados também indicam que a técnica *matched-guise* se mostrou como um procedimento metodológico que possibilita testar a intersecção entre as variáveis em experimentos de percepção de forma eficaz, já que permite captar possíveis efeitos de interação entre duas variáveis.

Por fim, os resultados obtidos pelos experimentos aqui descritos demonstram que a noção de uma “fala gay” masculina homogênea é essencialista e irreal, tendo em vista que as categorias sociais não podem ser entendidas como estáticas e tampouco homogêneas, mas como intersecções dinâmicas e auto constitutivas. A orientação sexual de um falante representa apenas parte daquilo que pode ou não estar sendo sinalizado pelas variantes linguísticas por ele empregadas, de forma que há uma ampla gama de performances linguísticas que podem ser percebidas como gays ou efeminadas (CAMPBELL-KIBLER, 2011). Nesse cenário, o foco da pesquisa sobre

variação linguística, gênero e sexualidade deve recair sobre o modo complexo e criativo pelo qual os falantes se valem de variantes sociolinguísticas, intersectando-as em sua própria fala e fazendo emergir uma *persona* social específica (LEVON, 2006).

5 Considerações finais

Procurou-se defender que o conceito de interseccionalidade, advindo das teorias sociais, pode ser aplicado em estudos variacionistas, sobretudo aqueles que se dedicam à percepção de significados sociais no campo de gênero e sexualidade. Argumentou-se que o emprego desse conceito garante um refinamento da análise social feita em estudos de percepção Sociolinguística voltados a noções de gênero e sexualidade. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica, que incluiu textos advindos da teoria social (CRENSHAW, 1989, 2004; BRAH, 2006; HANCOCK, 2007a, 2007b; HENNING, 2015), da teoria sociolinguística (ECKERT, 2008, 2012, 2016; LEVON, 2011, 2015; LEVON; MENDES, 2016) e dos estudos de percepção sociolinguística (CAMPBELL-KIBLER, 2011; LEVON, 2014; MENDES, 2016). Demonstrou-se que, em certos experimentos, direcionar a análise sociolinguística para a intersecção de grupos sociais e/ou para a intersecção de variáveis sociolinguísticas pode revelar nuances do significado social suscitado pela variação na língua, como pôde ser verificado nos experimentos descritos.

Um dos objetivos mais amplos deste texto é ressaltar a importância do diálogo entre a Sociolinguística e as teorias sociais. Trata-se de algo que, de acordo com Freitag (2016), tem sido pouco buscado pela Sociolinguística brasileira, que tem se dedicado mais à criação de *corpora* estratificados e às análises intralinguísticas do que a questões de fato sociais, mostrando-se muito mais enquanto metodologia do que teoria. Este texto aponta, portanto, para uma possibilidade de caminho profícuo de diálogo entre a Sociolinguística e as teorias sociais: o uso da interseccionalidade enquanto

ferramenta analítico-metodológica. Não se sugere, todavia, que esse seja o único ou melhor caminho a ser buscado – vários outros são possíveis.

Também buscou-se demonstrar que a utilização da interseccionalidade como ferramenta de análise sociolinguística está em pleno acordo com a teoria emergentista da significação social, que vem se tornando popular entre os estudos sociolinguísticos mais recentes, sobretudo aqueles voltados ao campo do gênero e da sexualidade. Assim, a partir da revisão bibliográfica feita, ressaltou-se a importância de perceber o estudo da chamada “fala gay” e da variação linguística ligada a noções de sexualidade não como algo homogêneo e preciso, mas dependente de inúmeros fatores sociais, contextuais e individuais. Com isso, o principal interesse desse tipo de estudo se torna entender como e em quais contextos as variáveis linguísticas e as categorias sociais se intersectam, fazendo emergir significados sociais específicos.

Referências Bibliográficas

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, v. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

CAMPBELL-KIBLER, K. The nature of sociolinguistic perception. **Language, Variation and Change**, v. 21, p. 135-56, 2009. DOI <https://doi.org/10.1017/S0954394509000052>

CAMPBELL-KIBLER, K. Intersecting variables and perceived sexual orientation in men. **American Speech**, v. 86, n. 1, p. 52-68, 2011. DOI <https://doi.org/10.1215/00031283-1277510>

CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum** 1989, p. 139-168, 1989.

CRENSHAW, K. W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

ECKERT, P. **Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school**. New York: Teachers College Press, 1989a.

ECKERT, P. The whole woman: sex and gender differences in variation. **Language Variation and Change**, v. 1, n. 3, p. 245-267, 1989b. DOI <https://doi.org/10.1017/S095439450000017X>

ECKERT, P. Variation and indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IndexicalField.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, v. 41, p. 87-100, 2012. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWaves.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828>

ECKERT, P. Variation, meaning and social change. *In*: COUPLAND, N. **Sociolinguistics: Theoretical debates**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 68-85. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781107449787.004>

FISHER, J. Social influence of a Linguistic Variant. **Word**, v. 14, p. 47-56, 1958. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/fischer1958.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659655>

GAUDIO, R. P. Sounding Gay: Pitch Properties in the Speech of Gay and Straight Men. **American Speech**, v. 69, p. 30-57, 1994. DOI <https://doi.org/10.2307/455948>

FAI, D. A study of the (-ing) variable in the Ottawa male community. *In*: **Actes du colloque: Tendances actuelles de la recherche sur la langue parlée**. Quebec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme/International Center for Research on Bilingualism, 1988. p. 35-40.

FREITAG, R. Sociolinguística no/do Brasil. **Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 3, p. 445-460, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8647170/15085>.

Acesso em: 20 ago. 2019. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v58i3.8647170>

HANCOCK, A. M. Intersectionality as a normative and empirical paradigm. **Politics and Gender**, v. 3, n. 2, p. 248-254, 2007a. DOI <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>

HANCOCK, A. M. When Multiplication Doesn't Equal Quick Addition: Examining Intersectionality As A Research Paradigm. **Perspectives On Politics**, v. 5, p. 63-79, 2007b. DOI <https://doi.org/10.1017/S1537592707070065>

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. DOI <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>

HOOKS, B. **ain't i am woman?** black women and feminism. Boston: South end Press, 1981.

KERSWILL, P. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. In: BRITAIN, D.; CHESCHIRE, J. (ed.). **Social dialectology**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 223-243. DOI <https://doi.org/10.1075/impact.16.16ker>

KULICK, D. Speaking as a woman: structure and gender in domestic arguments in a New Guinea village. **Cultural Anthropology**, v. 8, n. 4, p. 510-541, 1993. Disponível em: <https://w2.uib.no/filearchive/kerswill-2003-dialectal-levelling.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.1525/can.1993.8.4.02a00050>

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. São Paulo: Cambridge University Press, 2006 [1966]. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618208>

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, p. 91-109, 1967. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>

LAMBERT, W. E.; HODSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960. DOI <https://doi.org/10.1037/h0044430>

LEVON, E. Hearing 'gay': Prosody, interpretation and the affective judgements of men's speech. **American Speech**, v. 81, n. 1, p. 56-78, 2006. DOI <https://doi.org/10.1215/00031283-2006-003>

LEVON, E. Teasing apart to bring together: gender and sexuality in variationist research. **American Speech**, v. 86, n. 1, p. 69-84, 2011. DOI <https://doi.org/10.1215/00031283-1277519>

LEVON, E. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality. **Language in Society**, v. 43, p. 539-566, 2014. DOI <https://doi.org/10.1017/S0047404514000554>

LEVON, E. Integrating Intersectionality in Language, Gender, and Sexuality Research. **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 7, p. 295-308, 2015. DOI <https://doi.org/10.1111/lnc3.12147>

LEVON, E.; MENDES, R. B. **Language, sexuality and power: studies in intersectional sociolinguistics**. Nova York: Madison University Press, 2016. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210366.001.0001>

LINVILLE, S. E. Acoustic Correlates of Perceived versus Actual Sexual Orientation in Men's Speech. **Folia Phoniatica et Logopaedica**, v. 50, p. 35-48, 1998. DOI <https://doi.org/10.1159/000021447>

McCLINTOCK, A. **Imperial leather, race, gender and sexuality in the colonial contest**. Nova York: Routledge, 1995.

MENDES, R. B. Nonstandard plural noun phrase agreement as an index of masculinity. *In*: LEVON, E.; MENDES, R. B. **Language, sexuality and power: studies in intersectional sociolinguistics**. Nova York: Madison University Press, 2016. p. 105-129. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210366.003.0006>

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. Variable number agreement in Brazilian Portuguese: an overview. **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 9, p. 358-368, 2015. DOI <https://doi.org/10.1111/lnc3.12156>

MOONWOMON, B. Towards a study of lesbian language. *In*: BREMMER, S.; CASKEY, N.; MOONWOMON, B. (ed.). **Proceedings of the first Berkeley Women and Language Conference**. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, 1985. p. 96-107.

MOORE, E.; PODESVA, R. Style, indexicality, and the social meaning of tag questions. **Language in Society**, v. 38, n. 4, p. 447-485, 2009. DOI <https://doi.org/10.1017/S0047404509990224>

MUSON, B.; BABEL, M. Loose lips and silver tongues, or projecting sexual orientation through Speech. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, p. 416-449, 2007. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00028.x>

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade**: Avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. 372f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/publico/2014_LiviaOushiro_VCorr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

PHARAO, N.; MAEGAARD, M.; MØLLER, J.; KRISTIANSEN, T. Indexical meanings of [+s] among Copenhagen youth: social perception of a phonetic variant in different prosodic contexts. **Language in Society**, v. 43, n. 1, p. 1-31, 2014. DOI <https://doi.org/10.1017/S0047404513000857>

SACRINI, M. **Introdução à análise argumentativa**: teoria e prática. São Paulo: Paulus, 2016.

SACRINI, M. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

VAN BORSEL, J.; BRUYN, E.; LEFREBVRE, E.; SOKOLOFF, A.; LEY, S.; BAUDONCK, N. The prevalence of lisping in gay men. **Journal of Communication Disorders**, v. 42, p. 100-106, 2009. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.08.004>

Artigo recebido em: 27.02.2020

Artigo aprovado em: 02.08.2020

Artigos

Formação e estilização ortográfica de nomes sociais de pessoas transgêneros: questões de identidade linguística e de gênero¹

Training and orthographic stylization of social names of transgender persons: issues of language and gender identity

Josy Maria Alves de SOUZA *

Natália Cristine PRADO **

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar os processos de formação de nomes sociais de pessoas trans, observando sua relação com os prenomes desses sujeitos. Como objetivos secundários, pretende-se investigar se ocorre estilização ortográfica das renomeações e se os nomes adotados são usuais do Português Brasileiro. O estudo tem uma abordagem quali-quantitativa e foi realizado a partir de um *corpus* constituído de 50 nomes sociais de transgêneros que responderam questionário na plataforma *Google.doc*. Constatamos que, majoritariamente, as pessoas transgêneros preferem nome social sem identidade morfológica com o nome que lhe fora atribuído ao nascimento.

ABSTRACT: This work aims to investigate the trans people formation processes of social names, observing their relationship with the first names of these subjects. As secondary objectives, we intend to investigate whether orthographic stylization of renames occurs and whether the adopted names are usual in Brazilian Portuguese. The study has a qualitative and quantitative approach and it was carried out based on a *corpus* made up of 50 social names of transgenders who answered a questionnaire on the *Google.doc* platform. We found that, for the most part, transgender people prefer a social name without a morphological identity

¹ Este artigo é recorte de pesquisa de Mestrado intitulada “Nomes sociais de pessoas transgêneros e nomes artísticos de *drag queens* do Estado de Rondônia: questões de identidade linguística e de gênero” (SOUZA, 2019) desenvolvida pela primeira autora sob a orientação da segunda e possui Parecer de Número 2.515.857 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

* Mestra em Letras (UNIR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6570-3570>. joalves333@hotmail.com

** Doutora em Linguística (UNESP), Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8947-4330>. natalia.prado@unir.br

Dentre os nomes com identidade morfológica, observou-se que os processos de formação mais utilizados são: derivação, flexão e braquissesmia. Constatou-se que 82% dos nomes sociais são usuais do Português Brasileiro e, desses, 58% são dicionarizados, 14% são variantes dicionarizadas e 43% apresentam ortografia estilizada por duplicação consonantal, inserção ou troca de grafemas. Em relação aos aspectos identitários e às renomeações, as pessoas transgêneros que colaboraram com esta pesquisa marcam, no seu nome social, um distanciamento entre a primeira e a sua nova identidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Processos morfológicos. Estilização ortográfica. Nomes sociais.

with the first name. Among the names with morphological identity, we observed that the most used name formation processes are: derivation, flexion and brachysemey. We also found that 82% of social names are customary in Brazilian Portuguese and, of these, 64% are dictionarised, 8% are dictionarised variants and 40% have stylized spelling by consonant duplication, insertion or exchange of graphemes. Regarding the identity aspects and the renaming, we found that transgender people mark in their social name a distance between the first and their new gender identity.

KEYWORDS: Morphological processes. Orthographic styling. Social names.

1 Introdução

Este artigo objetiva investigar as relações linguísticas entre o nome social de pessoas transgêneros e o prenome desses sujeitos. Pretendemos analisar os processos morfológicos envolvidos na formação dos nomes sociais, avaliando se ocorre estilização ortográfica do nome social, se eles trazem marcas de identidade linguística e de identidade de gênero dos sujeitos participantes e se essa representação linguística assinala um distanciamento entre a nova e a antiga identidade de gênero desses sujeitos.

Nossas hipóteses são: a) que os nomes sociais podem apresentar identidade morfológica com os prenomes, nomes atribuídos ao nascimento, (como *Bruno*, que adota o nome social *Bruna*); e b) que os nomes sociais podem exibir estilização ortográfica (como *Kharlla*, em vez de *Carla*). Entretanto, também é preciso considerar que pode ocorrer a adoção de nomes sociais sem relação morfológica com o nome atribuído ao nascimento (como *Bruno*, adotando o nome *Michele*).

A análise se pauta em estudos de pesquisadores como Guérios (1981), Amaral (2008/2011), Camara Jr. (2011a; 2011b), Monteiro (2002), Cagliari (1999) e Massini-Cagliari (1999/2011).

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, em que analisamos um total de 50 nomes sociais de pessoas trans, no intuito de conhecer aspectos linguísticos e sociais que envolvem a adoção de nomes sociais por esses sujeitos que, por questões de identidade de gênero, desejam adotar um nome diferente de seu prenome.

2 Pressupostos teóricos

De acordo com Camara Jr. (2011b, p. 226), a Onomástica é a ciência que trata dos nomes próprios e constitui objeto relevante dos estudos lexicológicos, inscrevendo-se no ramo da Lexicologia. Essa ciência, conforme Dubois et al. (2014) divide-se em dois grupos: o dos nomes próprios locativos (topônimos) e o dos nomes próprios personativos (antropônimos). Em relação à nomenclatura dos grupos da Onomástica, Seide destaca que:

no caso dos estudos onomásticos, paradigmas diferentes são utilizados quer se trate de estudar os nomes próprios de lugares, objeto de estudo da Toponomástica, quer se trate do estudo dos nomes próprios de pessoas, objeto de estudo da Antroponomástica (SEIDE, 2013, p. 166 – destaques nossos).

Dentre os estudos antroponomásticos de língua portuguesa, destaca-se o intitulado *Antroponímia portuguesa: tratado comparativo da origem, classificação e vida do conjunto dos nomes próprios, sobrenomes, e apelidos, usados por nós desde a idade média até hoje*, de J. Leite de Vasconcelos. Na obra, o autor destaca que “na vida dos nomes há particularidades que merecem estudo especial”.

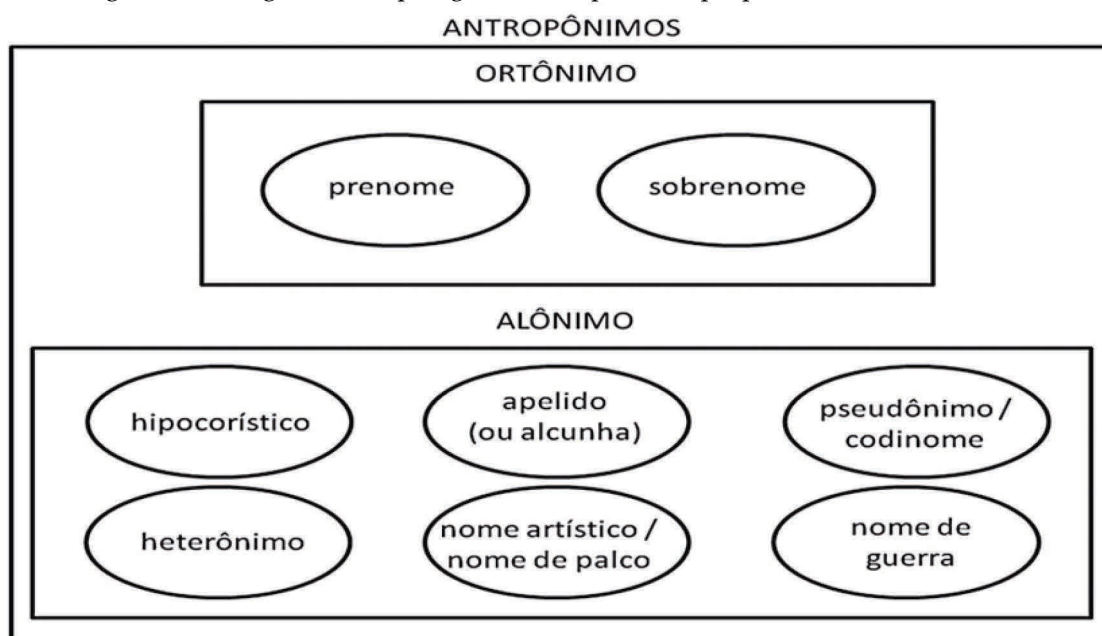
Conforme Lozano Ramirez (1999) e Camara Jr. (1984), citados por Amaral (2008), formam parte do conjunto de antropônimos os prenomes, os sobrenomes, os

patronímicos, os apelidos, alcunhas ou cognomes e os hipocorísticos. Amaral (2008), em sua tese de doutoramento, apresenta as seguintes definições:

- Prenome: nome que antecede o sobrenome e que distingue o indivíduo dentro da sua família.
- Sobrenome: nome de família que se transmite de pais para filhos e vem após o prenome.
- Apelido, alcunha ou cognome: nome que substitui o nome civil, criado geralmente por um indivíduo que não o seu portador.
- Hipocorístico: nome formado a partir de abreviação ou diminutivo do nome próprio e utilizado geralmente em contexto familiar.
- Pseudônimo, heterônimo, codinome, nome artístico ou de guerra: nome empregado por escritor, artista ou outra pessoa em lugar do seu nome civil.

Amaral (2011, p. 76), em desdobramento de sua tese, propõe a divisão dos antropônimos em subclasses, de acordo com a tipologia demonstrada na Figura 1:

Figura 1 – Diagrama da tipologia de antropônimos proposta de Amaral.



Fonte: Amaral (2011, p. 76).

Amaral (2011) explica que os prenomes e os sobrenomes integram o grupo dos ortônimos. O autor ressalta que os sobrenomes possuem diversidade interna e destaca que os demais subgrupos do esquema compõem a classe dos alônimos.

Cabe-nos esclarecer que, embora a literatura conceitue “prenome” como “o nome que distingue o indivíduo dentro de sua família”, o “nome social” é o que torna reconhecida a identidade de gênero da pessoa transgênero para si própria e para pessoas da comunidade da qual ela faz parte, até que proceda a retificação do prenome, quando, então, o nome social adquire o *status* de nome civil. Importante salientar que o nome social, não raramente, é parte constitutiva da identidade transgênero; por isso, pessoas que se autodeclaram travestis, transgêneros ou transexuais e que adotam um nome social também o tomam pela terminologia “nome”².

Para justificar a nossa escolha e, principalmente, a nossa preferência pela nomenclatura “nome social”, baseamo-nos também no Decreto Presidencial n.º 8.727, de 28 de abril de 2016, que explicita em seu art. 1º, Parágrafo Único, Inciso I: “nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”, bem como nos ensinamentos de Jesus (2012, p. 6), que explica que nome social “é o nome pelo qual as travestis e pessoas transgêneros se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero”.

Na concepção de Vargas (2015, p. 9), “no caso dos transgêneros, nenhum nome guarda mais a sua verdade, sua dignidade, e seu ‘ser-aí’ que seu nome social”. Assim, é considerável a relevância do nome social quando tratamos da identidade de gênero. Conforme Próchno e Rocha (2011), a subcategoria do nome social

[...] aparece enquanto classificatória e significativa nas práticas em sociedade, já que o nome social é considerado um referencial jurídico

² Embora, infelizmente, o nome social não seja, muitas vezes, reconhecido e acatado no meio familiar.

que integra o quadro dos direitos personalíssimos, visando proteger a identidade do indivíduo e conferindo legitimidade ao exercício da cidadania. Em conjunto a um nome masculino ou feminino, além da simples denominação, são afixadas relações de gênero e sexualidade. E, quanto a este quesito, o que emerge, em relação a travestis e transexuais, é o do desejo de serem chamados (as) por um nome do gênero identificado (nome social), apesar de a documentação civil os (as) caracterizarem por um nome em compatibilidade ao sexo designado ao nascimento (nome civil) (PRÓCHNO; ROCHA, 2011 *apud* BRITO SILVA, 2016, p. 19).

Como este trabalho apresenta uma pesquisa linguística com ênfase em nomes sociais, é relevante apresentarmos algumas considerações sobre o uso do nome social no contexto legis do Direito brasileiro. O nome civil é tomado no Direito brasileiro a partir da formação do prenome e do sobrenome e tem amparo jurídico, conforme preceitua a Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002, em seu art. 16: “toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome”. A referida Lei garante também proteção jurídica, conforme seu art. 17: “o nome da pessoa não pode ser empregado por outrem em publicações ou representações que a exponham ao desprezo público, ainda quando não haja intenção difamatória”.

Dessa feita, os debates relativos à nomenclatura “nome social” são relativamente recentes e, apesar disso, há institutos jurídicos que garantem o seu uso com vista à concretização da igualdade e da dignidade humana de pessoas travestis, transexuais e transgêneros no Estado Democrático de Direito. No caso de travestis, transexuais e transgêneros, o prenome atribuído ao nascimento, não raramente, expõe a pessoa a situações socialmente vexatórias, constrangedoras e, também não raramente, humilhantes, uma vez que o gênero do(a) nomeado(a) é antagônico ao nome presente em seus documentos oficiais de identificação, que não representa a personalidade do sujeito nomeado; então, o nome que tais sujeitos adotam é uma estratégia para lidar com o chamado masculino genérico.

Com vistas a diminuir o sofrimento de pessoas travestis, transexuais e transgêneros, possibilitar maior inserção social e concretizar o uso do nome social por esses sujeitos, algumas esferas do poder público têm se manifestado em favor desse direito nos mais diversos âmbitos da administração. A esse respeito, trazemos, a seguir, um breve panorama que fundamenta nossa propositura teórica.

Historicamente, as políticas públicas visando garantir a inclusão do nome social de pessoas travestis, transexuais e transgêneros no Brasil tiveram como pioneiro o estado do Pará, em que a Portaria nº 016/2008 garantiu o uso do nome social no âmbito da Secretária de Educação Estadual. Ainda no mesmo ano, o município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, aprovou a Resolução nº 002, do Conselho Municipal de Educação, garantindo às pessoas trans o mesmo direito.

No panorama nacional, seguiram-se outros estados da federação, como Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins, que também editaram Portarias com o mesmo objetivo no âmbito educacional. Já os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraíba foram além, editando Portarias que garantem o uso do nome social no âmbito de todos os órgãos da administração pública direta e indireta. De maneira geral, todos asseguraram o uso do nome social nas relações de atendimento e nos contatos virtuais, embora tendo o nome civil como a norma a ser seguida para fins de registros internos.

No que tange à legislação nacional, o Ministério da Saúde editou a Portaria 1820/2009, que “dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde”, seguido do Ministério do Planejamento, através da Portaria 233/2010, que assegura aos servidores públicos federais o uso do nome social no âmbito da administração pública federal direta e indireta. O Ministério da Educação deu sequência, ao publicar a Portaria 1612/2011, assegurando os mesmos direitos e também o tratamento pronominal, de acordo com a solicitação das pessoas transexuais; no ano de 2014, estendeu o direito

de uso do nome social a todas as pessoas trans inscritas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) daquele e dos anos seguintes.

Mais recentemente, o governo federal editou o Decreto 8.727, de 28 de abril de 2016, em que regulamentou o uso do nome social no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O referido Decreto reconhece, em seu parágrafo único, art. 1º, que: “I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”. Em seu art. 2º, o citado Decreto preconiza que:

Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.

No âmbito jurídico, o ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), em relatoria do Recurso Extraordinário (RE) 670.422, suscitou que “diante da situação fática posta no dia a dia das pessoas transexuais ficará evidente sua exposição a eventual discriminação caso seus pleitos de reassentamento não sejam concedidos, violando-se, na espécie, a dignidade da pessoa humana”. A partir do julgamento desse RE, o STF fixou tese em Repercussão Geral (RG), decidindo:

Decisão: "i) O transgênero tem direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo, para tanto, nada além da manifestação de vontade do indivíduo, o qual poderá exercer tal faculdade tanto pela via judicial como diretamente pela via administrativa; ii) Essa alteração deve ser averbada à margem do assento de nascimento, vedada a inclusão do termo 'transgênero'; iii) Nas certidões do registro não constará nenhuma observação sobre a origem do ato, vedada a expedição de certidão de inteiro teor, salvo a requerimento do próprio interessado ou por determinação judicial; iv) Efetuando-se o procedimento pela via judicial, caberá ao magistrado determinar de ofício ou a requerimento do interessado a expedição de mandados específicos

para a alteração dos demais registros nos órgãos públicos ou privados pertinentes, os quais deverão preservar o sigilo sobre a origem dos atos". Vencido o Ministro Marco Aurélio na fixação da tese. Ausentes, neste julgamento, o Ministro Gilmar Mendes, e, justificadamente, a Ministra Cármen Lúcia (Presidente). Presidiu o julgamento o Ministro Dias Toffoli (Vice-Presidente). Plenário, 15.8.2018.

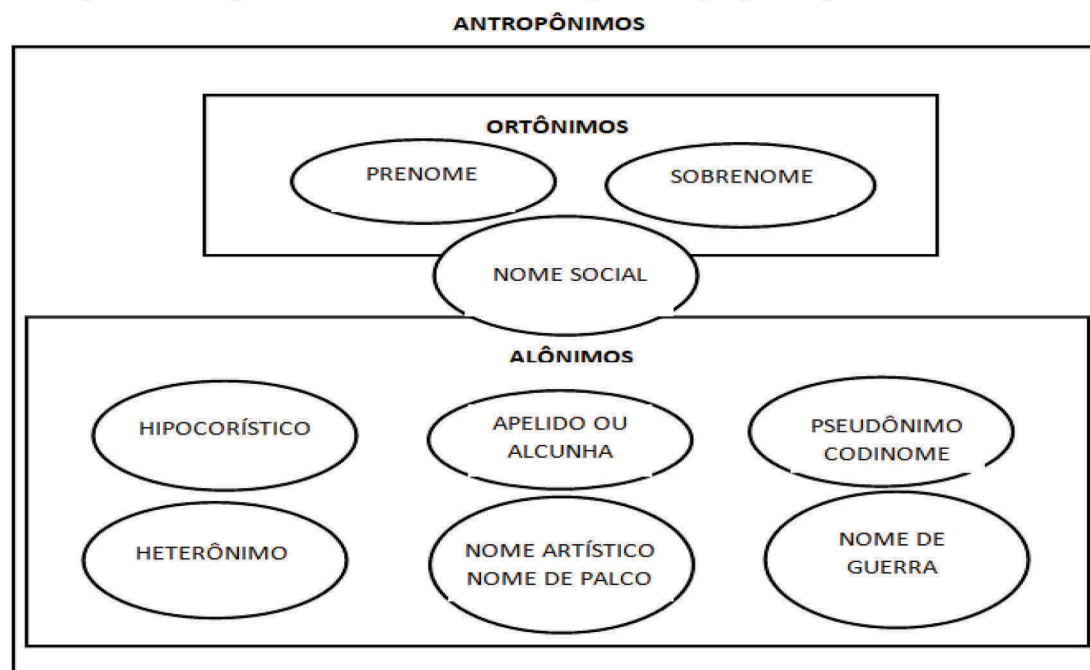
Nesse sentido, a Onomástica há que reconhecer no seu viés antroponímico a importância do nome social como parte dos seus objetos de estudo, visto que o nome social é um identificador personativo das pessoas travestis, transexuais e transgêneros que o adotam.

Simões Neto (2014, p. 89) diz que o nome social, “categoria importante para o estudo dos nomes de pessoas transgêneras, foi considerado um alônimo, pois ainda se difere do nome civil, mas com projeção de ortônimo”. Por seu turno, Amaral (2019) concluiu que:

estamos de acordo com a visão de que somente a normatização do nome social não é suficiente para a inclusão das pessoas trans, tal como defendido por Silva Júnior (2016). Mas é preciso reconhecer que, pelo menos no plano linguístico, a “gambiarra legal”, assim chamada por Bento (2014) ao se referir às normas que diferentes instituições foram adotando para a permissão do uso do nome social, foi um passo para que poder público e sociedade pudessem atentar para a necessidade de reconhecimento de direitos das pessoas trans (AMARAL, 2019, p. 42).

Valendo-nos dessas contribuições, propomos o acréscimo da categoria “nome social” à proposta de Amaral (2011, p. 76), apresentando-a em uma formação híbrida de ortônimo e de alônimos, subjacente aos ortônimos e sobreposta aos alônimos, conforme dispomos na Figura 2:

Figura 2 – Adaptação das subclasses de antropônimos propostas por Amaral.



Fonte: Amaral (2011, p. 76) - adaptação nossa, Souza (2019, p. 35).

2.1 Morfologia

Morfologia, segundo Trask (2011), é o ramo da linguística que estuda a estrutura das palavras, as quais possuem uma estrutura interna e são constituídas por unidades menores chamadas de morfemas.

2.1.1 Morfologia Flexional: Flexão de gênero

Camara Jr. (2011a) destaca que os nomes (substantivos ou adjetivos) representam “coisas ou seres e são vocábulos suscetíveis de flexão de gênero e número” e que “o gênero condiciona uma oposição entre a forma masculina e a feminina a partir da flexão básica de um sufixo flexional” (CAMARA JR., 2011a, p. 57), também chamado de desinência “-a” (átomo final), para a marca do feminino, sendo que “o masculino e o singular” são marcados pelo morfema zero (∅).

Sobre a associação entre gênero e sexo, Silva e Koch (2012) afirmam que:

Quanto à *natureza*, a flexão de gênero costuma ser associada intimamente ao sexo dos seres. Contra essa interpretação, têm-se os

seguintes argumentos: a) o gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, *quer ser refiram a seres animados, providos se sexo, quer designem apenas “coisas” [...]; b) o conceito de sexo não está necessariamente ligado ao de gênero* (SILVA e KOCH, 2012, p. 65 – destaques nossos).

Camara Jr. (2011a, p. 88) é categórico ao afirmar que “a flexão de gênero é exposta de uma maneira incoerente e confusa nas gramáticas tradicionais do português”. Dada essa afirmação, busquemos a definição trazida por Mira Mateus (2003) em sua reconhecida obra *Gramática da Língua Portuguesa*:

[...] o gênero é uma categoria morfo-sintática que possui dois valores: **masculino** e **feminino**. Quando associado a um nome animado, o masculino refere geralmente uma entidade de sexo masculino, e o feminino refere uma entidade do sexo feminino. Desta generalização ficam excluídos os chamados nomes **epícenos** e os **sobrecomuns**, que dispõem de um único valor de gênero qualquer que seja o sexo da entidade que referem (MIRA MATEUS, 2003, p. 929).

Por essa definição, o gênero masculino está associado ao sexo masculino, enquanto o gênero feminino está associado ao sexo feminino de seres animados, conforme se observa em gato (sexo masculino) e gata (sexo feminino). No entanto, Mira Mateus (2003, p. 929) apresenta exceções e destaca que dessa generalização ficam excluídos os “chamados nomes epícenos e os sobrecomuns, que dispõem de um único valor de gênero qualquer que seja o sexo da entidade que referem”, conforme se observa em cônjuge e testemunha, e os “classificados como comuns de dois, cuja forma morfológica é ambígua quanto ao gênero, podendo, porém, essa ambiguidade ser resolvida no contexto sintático” (MIRA MATEUS, 2003, p. 929), conforme se observa em (um) jornalista e (uma) jornalista.

Sobre essa associação entre gênero e sexo, Silva e Koch (2012) nos trazem considerações importantes. As autoras, que se baseiam nas colocações de Camara Jr. (2011a), reforçam que:

Quanto à *natureza*, a flexão de gênero costuma ser associada intimamente ao sexo dos seres. Contra essa interpretação, têm-se os seguintes argumentos: a) o gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, *quer se refiram a seres animados, providos se sexo, quer designem apenas “coisas”* como: *mesa, ponte, tribo*, que são femininos (procedidos do artigo *a*) ou *sofá, pente, prego* que são masculinos (procedidos do artigo *o*); b) *o conceito de sexo não está necessariamente ligado ao de gênero*: mesmo em substantivos referentes a animais e pessoas há algumas vezes discrepância entre gênero e sexo. Assim, *a testemunha, a cobra* são sempre femininos e *o cônjuge* e *o tigre* sempre masculinos, *quer se refiram a seres do sexo masculino ou feminino* (SILVA; KOCH, 2012, p. 65 - destaques nossos).

Não obstante os argumentos e interpretações feitos pela gramática tradicional em relação ao conceito de gênero, as autoras explicam que:

[...] na realidade, a distinção gramatical se faz através do artigo. Assim, os substantivos *mulher* e *cabra* são sempre femininos porque podem ser precedidos pelo artigo *a* e *homem* e *bode*, a eles semanticamente relacionados, são do gênero masculino, porque podem ser precedidos pelo artigo *o* (SILVA; KOCH, 2012, p. 66).

Carvalho (2018) ressalta que, semanticamente, a distribuição de gênero em relação à animacidade pode ser feita: a) lexicalmente, como se observa em pares como *bode/cabra, homem/mulher* e *cachorro/cadela*; b) morfológicamente, com ou sem a supressão da vogal temática do masculino, como se observa na flexão *menin-o/menin-a* e na derivação *professor/professor-a*; e b) sintaticamente, quando a marca de gênero é expressa através do determinante que acompanha o nome, conforme se observa em *o/a estudante*.

2.1.2 Processos de formação de palavras e processos de formação de antropônimos

Sobre os processos gerais de formação de palavras, Kehdi (2003), Zanotto (2006) e Silva e Koch (2012) afirmam que, em português, eles são basicamente dois: a derivação e a composição.

A derivação, segundo Camara Jr. (2011b, p. 112), “é a estruturação de um vocábulo, na base de outro, por meio de um morfema que não corresponde a um vocábulo e introduz ao semantema uma ideia acessória que não muda a significação fundamental”. Já a composição, de acordo com o referido autor, é “a formação de uma palavra pela reunião de outras, cujas significações se complementam para formar uma significação nova” (CAMARA JR., 2011b, p. 92) designando, segundo Dubois *et al.* (2014, p. 119), “a formação de uma unidade semântica a partir de elementos léxicos suscetíveis de ter por si só uma autonomia na língua”, geralmente se opondo à derivação.

Sobre os processos de formação dos antropônimos, Monteiro (2002, p. 205) observa que “são praticamente os mesmos processos de formação que formam nomes comuns”, somando-se a eles a braquissemia, a acrossemia e o anagrama.

A sufixação é um processo que “se caracteriza pela anexação, em especial, de diminutivos aos nomes personativos” (MONTEIRO, 2002, p. 206). Tal afirmação tem base na relação de proximidade entre o léxico comum e o léxico antroponímico. O autor diz, ainda, que “os sufixos -ano, -ino, -eta, -ico e semelhantes se prendem a qualquer base nominal para formar nomes próprios” (MONTEIRO, 2002, p. 206), formando nomes personativos como: *Marieta, Antonieta, Carmelita, Luciola, Angélica, Faustino, Fidelino*.

A composição, na formação antroponímica, “se associa à dos nomes comuns” (MONTEIRO, 2002, p. 206), como se observa em: *José Maria, Pedro Paulo, Rosamaria, Rosalinda, Anabele, Anameire, Rosalva (Rosa Alva) e Maristela (Maria Estela)*.

A braquissemia “é o emprego de uma parte do vocábulo pelo vocábulo inteiro” (MONTEIRO, 2002, p. 192) e se baseia no princípio da economia da linguagem, sendo

resultado da subtração de morfemas como em: *Maximiliano* para *Max*, *Alexandre* para *Alex*, *Elizabeth* para *Elis*.

A acrosemia consiste “na combinação de sílabas ou fonemas extraídos dos elementos de um nome composto” (MONTEIRO, 2002, p. 193), conforme se observa em *Frederecindo* (a partir de Frederico e Gumercindo), *Jomar* (a partir de José e Maria).

O anagrama consiste na “inversão total das letras de um nome, de tal modo que resulte um outro” (MONTEIRO, 2002, p. 207). Nas palavras de Camara Jr. (2011b, p. 57), trata-se, “de um artifício para disfarçar a palavra através da troca de posição das letras e dos fonemas a elas correspondentes”, como ocorre no famoso caso de *América* para *Iracema*.

2.1.3 Ortografia

Cagliari (1999, p. 19) afirma que a função da ortografia é “permitir a leitura e neutralizar a variação linguística no nível do léxico no momento em que é realizada” e o ato de escrever ortograficamente, segundo Massini-Cagliari (1999, p. 30), significa “escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas”. Também sobre a ortografia, Pasques (1996) advoga que:

[...] a ortografia é a forma visível e duradoura das palavras; a pronúncia é apenas sua expressão articulada, o acento que varia segundo as épocas, os lugares e as pessoas. E conserva sempre um caráter e uma fisionomia de família que ligam as palavras à sua origem e as trazem de volta ao seu verdadeiro sentido (Pasques, 1996, p. 37).

Sabóia (apud SOUZA, 2006, p. 34) apresenta as terminologias “variante ortográfica” e “variante ortográfica propriamente dita”. Segundo Souza (2006), variantes ortográficas são “vocábulos que apresentam variação de um ou dois segmentos, no máximo, alterando o significante, sem alterar o significado” (SOUZA,

2006, p. 34) como em catorze e quatorze. Havendo alteração no significado, tem-se “uma variante ortográfica propriamente dita” (SOUZA, 2006, p. 34) como em cota e quota.

2.2 Das identidades à identidade de gênero

Diversos ramos das ciências sociais buscam um conceito para o termo identidade. Enfocando uma raiz antropológica, Candau (2002, p. 31) explica que a “identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais”. No campo da sociologia, Woodward (2017, p. 11) afirma que a identidade “é relacional [...] marcada pela diferença” e sua construção “é tanto simbólica quanto social”; o simbólico e o social são processos distintos e necessários para a construção e a manutenção das identidades.

Sobre identidade e diferença, Silva (2017, p. 96) afirma que “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”. O autor sintetiza o que é e o que não é identidade com as seguintes palavras:

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. [...]. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação (SILVA, 2017, p. 96).

2.2.1 Atos de fala, performatividade de gênero e citacionalidade

Para Silva (2017), a tendência da identidade, à semelhança da linguagem, é para a fixação. No entanto, ambas estão sempre escapando, de maneira que “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2017, p. 84).

Ao afirmar que “a identidade está ligada a sistemas de representação”, Silva (2017, p. 90) explica que “a ideia de representação está ligada à busca de formas

apropriadas de tornar o 'real' presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação”.

O conceito de representação está ligado ao conceito de performatividade que, por sua vez, se liga ao termo performativo, inicialmente utilizado por J. L. Austin, cuja concepção é a de que “a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas” (AUSTIN apud SILVA, 2017, p. 92) e consiste em uma proposição constativa ou descritiva que “não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça” (AUSTIN apud SILVA, 2017, p. 92), a exemplo de propositivas performativas, como "Eu vos declaro marido e mulher", "Prometo que te pagarei no fim do mês”.

Butler articula a teoria de linguagem, de Austin, com a teoria da citacionalidade, de Derrida, para propor sua teoria sobre os processos de construção de gênero. Sobre essa articulação, Louro (2017) destaca que Butler:

[...] toma emprestado da linguística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos e ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas no instante mesmo da nomeação, constrói, 'faz' aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos (LOURO, 2017, p. 43).

Butler ampliou o conceito de performativo, analisando “a produção da identidade como uma questão de performatividade” (SILVA, 2017, p. 93). Tal reconfiguração se dá a partir de sua análise da célebre frase de Simone de Beauvoir (1970, p. 301) “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, para consolidar que a identidade é constantemente produzida e transformada. Butler (2011) argumenta que:

[...] ser mulher é ter-se tornado mulher, é forçar o corpo a adaptar-se a uma ideia histórica de “mulher” em si mesma, é induzir o corpo a tornar-se um signo cultural, a materializar-se em obediência a uma

possibilidade historicamente delimitada, e fazê-lo como um projecto corporal continuado, sustentado e repetido. (BUTLER, 2011, p. 73).

O conceito de performatividade proposto por Butler, conforme Silva (2017),

[...] desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para a ideia de 'tornar-se', para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2017, p. 92).

Ainda, segundo Silva (2017, p. 94), "a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição". Essa repetição - a que Butler nomina performatividade e Derrida chama, na linguagem, de citacionalidade - se estende para a escrita, em particular, e, mais geralmente, para a linguagem. Silva considera que "é exatamente essa 'citacionalidade' da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da identidade" (SILVA, 2017, p. 95).

As palavras de Butler (2017) sobre o gênero ensinam que

[...] o gênero é a estilização repetida dos corpos, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma classe natural de ser (BUTLER, 2017, p. 69).

Assim, para Butler (2017, p. 55), o gênero é "performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero", de forma que a identidade de gênero se faz constituída de performatividade.

No seu trabalho denominado *Os actos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista*, Butler (2011) explica que:

[...] uma ação social requer que uma performance seja repetida. Essa repetição é ao mesmo tempo uma reatuação e uma reexperimentação

de um conjunto de significados socialmente estabelecidos; é a forma cotidiana e ritualizada de sua legitimação (BUTLER, 2011, p. 80).

Ainda em relação a gênero, Preciado (2014) converge seus pensamentos com os de Butler, embora haja pontos divergentes. O autor postula que:

[...] o gênero não é puramente performativo, mas também efeito das práticas discursivas que se dá na materialidade dos corpos enquanto o sexo “é uma tecnologia de dominação heterossocial que reduz o corpo a zonas erógenas em função de uma distribuição assimétrica de poder entre os gêneros (feminino/masculino) fazendo coincidir certos afectos com determinados órgãos, certas sensações com determinadas reações anatômicas”. (PRECIADO, 2014, p. 25).

2.2.2 Questões de identidade de gênero

Em termos de identidade de gênero, Bruns e Pinto (2003) explicam que, do ponto de vista psicológico, a identidade de gênero é “o senso que indivíduo tem da sua masculinidade ou feminilidade” (BRUNS; PINTO, 2003, p. 21), o que se entende como “aquilo que a pessoa sente que é, independentemente da atribuição de gênero que é designada no momento do nascimento” (BRUNS; PINTO, 2003, p. 21). Também sobre a identidade de gênero, Jesus (2012) explica que

[...] todos os seres humanos podem ser enquadrados (com todas as limitações comuns a qualquer classificação) como transgênero ou cisgênero. [...] cisgênero é a pessoa cuja identidade de gênero está de acordo com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, corresponde à sua genitália (pênis ou vagina) (JESUS, 2012, p. 10).

Transgênero, segundo esse autor, é um “conceito guarda-chuva” que abrange grupos diversificados de “pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 26).

Na classificação de transgênero, dentre outros gêneros, Jesus (2015) abarca as categorias de travestis e transexuais, conceituando travesti como “pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero” (JESUS, 2015, p. 58) e transexual como um termo “genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 27). A autora explica que a categoria “transexual” se divide em mulher-transexual, que é “pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como mulher” (JESUS, 2012, p. 28) e homem-transexual que é “pessoa que reivindica o reconhecimento social e legal como homem” (JESUS, 2012, p. 28).

3 Metodologia

Em um primeiro momento, preocupamo-nos com os aspectos legais da pesquisa e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia, em consonância com a Resolução 466, do Conselho Nacional de Saúde e, após os trâmites legais, obtivemos parecer e aprovação favorável.

Os participantes da pesquisa são pessoas transgêneros, habitantes no estado de Rondônia, que fazem uso de nome social em substituição ao prenome, que se declararam em pleno exercício de capacidade civil e responderam a um questionário sob sigilo absoluto de seus dados pessoais, ressalvados o prenome e o nome social. Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, preocupamo-nos com a coleta dos dados (prenomes de registro e nomes sociais), seguida da análise, baseada nas teorias morfológicas, ortográficas e sobre identidade de gênero, apresentadas em nosso aporte teórico.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário pré-estruturado, disponibilizado aos participantes através da plataforma *docs.google.com/forms* e, para

amparar a análise morfológica, foi utilizada a técnica de comutação³. Voluntariaram-se para responder ao questionário um total de 50 participantes que fazem uso de nome social; dentre estes, 40 se autodeclararam mulheres-transexuais ou travestis e 10 se autodeclararam homens-transexuais.

As perguntas feitas aos participantes, e que nos interessam neste trabalho, foram: 1) “Qual é o seu nome civil, ou seja, o seu nome de registro”? e; 2) “Qual é o seu nome social?”.

4 Resultados

Da coleta de dados, obtivemos o *corpus* constante do Quadro 1. Em nossa pesquisa inicial, os nomes coletados foram, primeiramente, consultados no dicionário antroponímico de Guérios (1981) e de Oliver (2013), para uma confirmação teórica de gênero e opostos a sua forma de oposição de gênero⁴, a partir da técnica da comutação.

Alguns nomes não constam dos referidos dicionários, o que nos levou a considerá-los como não-dicionarizados, embora possam ser encontrados no endereço eletrônico www.ibge.gov.br, na plataforma Nomes do Brasil. Nomes como Brune, Calila, Grampola, Ferrari e Quety, bem como Joshua (considerado aqui como nome de origem estrangeira) não foram encontrados em fontes de pesquisa o que pressupõe serem nomes em uso, embora não constem de dicionários antroponímicos brasileiros. Macedo (2015) considera esse tipo de nomes como novas criações antroponímicas. Segundo Laroca, “a criação de novas palavras vem atender a necessidades sociais, culturais e psicológicas” (LAROCA, 2011, p. 71).

³ A comutação “se baseia no princípio de que tudo no sistema linguístico é oposição e consiste na substituição, pelo confronto de uma forma por outra” (MONTEIRO, 2002, p. 38). Essa substituição se dá com base na “segmentação do vocábulo em subconjuntos” e da “pertinência paradigmática entre os subconjuntos que serão permutados” (SILVA; KOCH, 2012, p. 36).

⁴ Em nossa pesquisa de mestrado, baseamo-nos nos referidos dicionários e no contexto sintático para classificar os nomes, em conformidade com a binariedade “masculino ou feminino”. No entanto, novas leituras nos levaram a defender que tais registros não dão conta de abarcar a dinamicidade e a variedade de identidades, inclusive as não-binárias. Reconhecemos a necessidade de novos estudos.

Alguns nomes sociais que obedecem aos padrões ortográficos do Português Brasileiro (PB), como Brune, Ferrari e Giu, bem como o nome social Joshua⁵ também não são categorizados como “masculino” ou “feminino” nos ambientes pesquisados, o que nos leva a considerá-los como nomes neutros em relação a sua marcação morfológica de gênero, tratando-se, a priori, de nomes não binários⁶, embora, em nossa pesquisa primeira, tenhamos classificado aqueles como nomes sociais femininos e esse como nome social masculino, uma vez que consideramos, para tal classificação, o determinante de gênero em seu contexto sintático. Sobre a marcação de gênero no plano sintático, Kramer afirma que “o gênero é marcado no núcleo categorial definidor ao seu redor” (KRAMER, 2016, p. 666) e Carvalho (2018) considera que ela se dá, preferencialmente, por artigos definidos.

No Quadro 1, apresentamos a correspondência entre os prenomes e os nomes sociais coletados:

Quadro 1 – Correspondência entre prenomes e nomes sociais coletados.

Prenome	Nome Social [+FEM]	Prenome	Nome Social [+FEM]
Marcelo	Beatriz (*)	André	Melissa (***)
Bruno	Bruna	Anderson	Monique (*)
Bruno	Brune (+)	Átila	Monique (*)
Calielton	Calila	Mateus	Paola
Gabriel	Gabriel(le)	Paulo	Paulleth
Prenome	Nome Social [+FEM]	Prenome	Nome Social [+FEM]
Sandro	Carol	Derek	Quety (NE)
Fabio	Fabíola	Anderson	Renata
Joel	Ferrari (+) (NE)	Jorge	Renata
Francisco	Franciely	Pedro	Sabrina (***)
Gabriel	Gabriella	Carlos	Samyra

⁵ Nome considerado como de origem estrangeira, dado que o PB não comporta, a priori, o dígrafo dos grafemas “sh” em posição de onset/ataque silábico. No entanto, se considerarmos a sua representação fonológica /ʃo.ɐ/ ou /ʃo.ɐ/, há que se considerar que o referido nome atende aos padrões fonológicos do PB.

⁶ Segundo Reis e Pinto (2016, p. 15), na perspectiva da não-binariedade “estão todos os gêneros não-binários que, além de transgredirem à imposição social dada no nascimento, ultrapassam os limites dos polos e se fixam ou fluem em diversos pontos da linha que os liga, ou mesmo se distanciam da mesma”. Os autores exemplificam a multiplicidade das identidades não-binárias de gênero, destacando: bigênero, agênero, demigênero, pangênero, gênero fluído.

Gilmar	Gilmar(a)	Jonas	Shavara
Maria	Giu (+) (-)	Claudio	Úrsula (***)
Ricardo	Grampola (NE)	Hudson	Úrsula S. (***)
Isaque	Isa (-)	Raimundo	Yara (***)
Júlio	Juliana	Prenome	Nome social [-FEM]
Walter	Juliana	Thaís	Arthur
José	Kamille	Carla	Carlos
Plínio	Karen (*)	Elciclene	Derek
Antonio	Kelly (*)	Hellen	Fellipe
Jorge	Kelly (*)	Erica	Henrique (**)
Israel	Larissa (***)	Mical	Joshua (+)
Francisco	Lectícia (***)	Bheatriz	Júlio
Robson	Lorrayne (*)	Thais	Nicholas
Luiz	Luiza	Karine	Nycolas
Marcus	Márcia	Geovanna	Pedro
João Maria	Maria		

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da pesquisa de campo.

Legenda:

*: Nomes femininos sem correspondente com forma não marcada para antropônimos no PB.

** : Nome masculino sem correspondente com forma marcada para antropônimos no PB.

***: Forma não marcada não correspondente a antropônimo registrado no PB.

(+): Forma neutra para gênero no PB

(NE) Não Encontrado

(-) Forma reduzida e/ou hipocorístico.

[+FEM] - Mais Feminino e [-FEM] - Menos Feminino de acordo com o contexto sintático marcado pelo núcleo determinante, conforme proposta de Kramer (2016) ⁷.

No que tange à identidade morfológica entre os prenomes e os nomes sociais dispostos no Quadro 1, os percentuais gerais são os constantes da Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Percentual geral de Identidade morfológica entre as renomeações e os prenomes.

	Quantidade	Percentual
Apresentam identidade morfológica	15	30%
Não apresentam identidade morfológica	35	70%
Total %	50	100%

Fonte: elaborada pelas autoras

⁷ A informação sobre o contexto sintático de uso do núcleo determinante foi colhida em nossa pesquisa de campo e é parte integrante de nossa Dissertação, embora não faça constada neste trabalho.

Considerando-se os nomes apresentados no Quadro 1, observa-se, na Tabela 1, que 70% dos nomes sociais coletados não apresentam identidade morfológica com os prenomes, ao passo que 30% apresentam.

Em relação aos processos de formação de antropônimos encontrados em nossa pesquisa, as renomeações que apresentam identidades morfológicas com os prenomes, apresentaram os percentuais constantes da Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 — Percentual dos processos de formação das renomeações com identidade linguístico-morfológica com os prenomes.

Processo de formação dos nomes sociais		Quant	Percentuais	
			Renomeações com identidade morfológica	Total de renomeações
Flexão: de gênero		03	18,75%	5,45%
Derivação: sufixal ou sufixação		08	50%	15%
Braquissomia	Apócope + sufixação	03	18,75%	31,25%
	Apócope	01	6,25%	
	Aférese	01	6,25%	

Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerando-se a identidade morfológica entre os nomes sociais coletados e prenomes, os dados da Tabela 2 demonstram que 18,75% das formações dos nomes sociais se dão a partir de desinências de gênero dos prenomes.

Conforme Camara Jr. (2011a, p. 84), “o gênero, que condiciona uma oposição entre forma masculina e forma feminina, tem como flexão básica para um sufixo flexional, ou desinência “-a” (átomo final) para a marca do feminino”. O feminino é responsável pela marcação de gênero, enquanto masculino não tem marca morfológica. Desse modo, a vogal átona final “-o” funciona como vogal temática do vocábulo, com o morfema zero para o gênero; o “-a” átono final á a marca de feminino, em oposição ao morfema zero. Também, segundo o autor, a flexão de gênero se dá com a supressão da vogal temática e o acréscimo da vogal “-a” átona final. Sendo

assim, em pares cuja diferença morfológica está na oposição entre /o/ e /a/ finais átonos, tem-se morfema zero e vogal temática “o” e morfema flexional de gênero representado na vogal /a/ átona final.

Dos nomes sociais coletados, observa-se a ocorrência de morfema flexional de gênero na formação dos nomes sociais “Bruna” e “Márcia”, quando estabelecidas suas oposições às formas marcadas para gênero.

Considerando a comutação do prenome Bruno e o nome social “Brune”, que a falante pronuncia⁸ como nome oxítono, tem-se, *a priori*, que o nome “Brune” se trata de uma variante dos nomes Bruno e Bruna. No caso em tela, o processo de formação se dá a partir da supressão da vogal temática “o”, seguida de acréscimo de vogal atemática, “ê”, o que sugere uma não-binariedade de gênero, considerando que a forma morfológica é não marcada para gênero.

Consideradas as renomeações de nomes sociais em preterição ao prenome civil que apresentam identidade morfológica entre si, os dados da Tabela 2 demonstram que 50% das formações se dão a partir de sufixação dos prenomes.

Conforme Monteiro, com a sufixação, “o vocábulo primitivo aumenta seu volume fonético” (MONTEIRO, 2002, p. 142) e, na formação de nomes próprios, “se caracteriza pela anexação, em especial, de diminutivos aos nomes personativos” (MONTEIRO, 2002, p. 142) em um processo que aproxima o léxico antroponímico e o léxico comum.

Sobre a formação de femininos a partir de nomes atemáticos, Camara Jr. entende que “a ausência da vogal temática cria as formas que podemos chamar

⁸ Em pesquisa de campo, quando solicitada à colaboradora a pronúncia do seu nome, observou-se a marca de entonação característica de vocábulos oxítonos. Procedida a transcrição fonológica, obtivemos a representação /bru.'ne/, tratando-se, *a priori*, de nome com padrão acentual excepcional, uma vez que os padrões silábicos do PB, segundo Massini-Cagliari (2011, p. 797-800), “só comportam paroxítonas terminadas em sílaba leves e oxítonas terminadas em sílabas travadas por róticas, laterais, fricativas, nasais”. Sobre os padrões acentuais dos nomes personativos, Massini-Cagliari (2011) afirma que os prenomes nem sempre obedecem à regra de acentuação dos nomes comuns. Segundo a autora, os limites entre o que é e o que não é PB são explorados pelos próprios falantes nativos.

atemáticas e se circunscrevem aos oxítonos em -á, -é, ou -ê, -ó, ou -ô, -u e -i” (CAMARA JR., 2011a, p. 85), configurando, assim, formação por acréscimo à direita da forma base, portanto, sufixação.

Assim, observa-se a ocorrência de derivação sufixal ou sufixação na formação dos nomes sociais nos pares “Gabriel>Gabriella-Gabrielle”, “Luiz>Luíza”, “Gilmar>Gilmar”, “Fábio>Fabiola”, “Júlio>Juliana” e “Paulo>Paulette”.

Ainda considerados os prenomes e os nomes sociais que apresentam identidade morfológica entre si, os dados da Tabela 2 demonstram que 31,25% das formações dos nomes sociais se dão a partir de processos que envolvem braquissmia. Tal processo pode coocorrer com a sufixação, com a sufixação de morfemas a hipocorísticos ou pelo apagamento de morfemas ou vocábulos inteiros, a partir de aférese.

Em nosso *corpus*, a formação do hipocorístico “Isa” se dá a partir do processo de braquissmia, por apócope resultante da perda vocábular final do prenome “Isaque”; temos o acréscimo de morfema aditivo a hipocorístico originado por braquissmia, conforme constatamos no par “Calielton>Cali+la=Calila”, em que Calila é o nome formado pelo hipocorístico “Cali”, seguido de sufixação por morfema aditivo “la”; no par “Francisco>Franciele/Franciely”, formado pelo hipocorístico “Franci” seguido do morfema aditivo “ele”, compondo “Franciele” e a sua variante estilizada “Franciely”.

Também observamos a transformação de forma marcada em gênero para forma não marcada, como em “Carla>Carlos”. Percebe-se, nessa formação, o uso da braquissmia por apócope, que ocasiona o apagamento final da forma marcada “Carla>(-a)=Carl” e a sufixação do morfema aditivo “+os” à forma de base, originando a forma não marcada para gênero “Carlos” e sua variante “Carlo”.

Por fim, os processos de formação de palavras, na língua portuguesa são a derivação e a composição. No primeiro, tem-se um radical que se junta a afixo(s) para formar nova palavra e, no segundo, dois radicais que se juntam para formar nova

palavra a partir de processo que ocasiona perda fonética (aglutinação) e de processo em que os termos não sofrem tais perdas, unindo-se e conservando suas estruturas (justaposição).

Em nossa pesquisa, encontramos o prenome duplo “João Maria” formado a partir dos prenomes “João” e “Maria”. Em consulta ao dicionário antroponímico de Oliver (2013), constatamos que prenome “João” é um nome masculino e, conforme Camara Jr. (2011a), é forma não marcada e apresenta travamento nasal em “-ão”; na formação para o feminino, o travamento nasal pós-vocálico é transferido para a sílaba seguinte como consoante /n/ para, então, sofrer o acréscimo de desinência de gênero, formando o feminino “Joana”.

Já o prenome “Maria” consta do referido dicionário como um nome feminino. Consoante Camara Jr. (2011a), sua flexão de gênero se dá a partir da forma não marcada “Mário”. Assim, tem-se a opção por marcar o gênero a partir do apagamento da forma [-FEM], mantendo-se a forma [+FEM], conforme proposta de Kramer (2016), na renomeação de “João Maria>Maria” e a transformação de um prenome duplo masculino para um prenome simples.

Em relação à ortografia das renomeações, os nomes sociais foram consultados nos dicionários antroponímicos de Guérios (1981), Oliver (2013) e também no endereço eletrônico www.ibge.gov.br, dentro da plataforma *Nomes do Brasil*. Lembramos que alguns nomes não constam dos referidos dicionários plataforma, o que indica se tratarem de novas criações ou de nomes ainda não popularizados.

Os nomes coletados foram considerados em duas categorias: “usuais do PB⁹” e “não usuais do PB”. A categoria “usuais do PB” foi dividida nas subcategorias: “dicionarizado” - nomes consagrados pelo PB; “variante dicionarizada” - nomes dicionarizados ou já popularizados, que seguem a ortografia padrão do PB, mas que diferem no contexto fonológico; nomes com “ortografia estilizada” - nomes

⁹ PB – Português Brasileiro.

dicionarizados ou já popularizados, que seguem a ortografia padrão do PB, mas que adotam ortografias estilizadas. A categoria “não usuais do PB” foi dividida nas subcategorias: “nova criação” - prenomes não dicionarizados e não popularizados no PB; e “origem estrangeira” - nomes cujo padrão ortográfico não corresponde aos padrões ortográficos do PB. Conforme consta do Quadro 2, abaixo, alguns fenômenos coocorrem:

Quadro 2 – Amostragem de nomes “usuais do PB” e “não usuais do PB”.

Nome Social	Usual no PB			Não usual no PB	
	Dicionarizado	Variante dicionarizada	Ortografia estilizada	Nova criação	Origem estrangeira
Beatriz *	X				
Bruna *	X				
Gabrielle **	Gabriela*	X Gabrielle**	X		
Carol *	X				
Fabiola *	X				
Gilmara *	X				
Isa *	X				
Juliana (2) **	X				
Karen **	-	X Karen **	X		
Kelly (2) **	Ouele *	X Kelly **	X		
Larissa *	X				
Márcia **	X				
Maria *	X				
Melissa *	X				
Monique (2) **	X				
Renata (2) *	X				
Sabrina *	X				
Úrsula (2) *	X				
Samyra **	Samira *		X		
Paola ***	-				X
Lectícia ***	Letícia *		X		
Giu (NE)	Gil *		X		
Franciely ***	Franciele**		X		
Luiza***	Luísa **		X		
Yara **	Iara **	X Yara **	X		
Gabriella	Gabriela *		X		
Lorrayne	Lorena**	Lorane **	X		
Kamille	Camila **	Camile **	X		
Brune ***	-			X	
Calila ***	-			X	

Nome Social	Usual no PB			Não usual no PB	
	Dicionarizado	Variante dicionarizada	Ortografia estilizada	Nova criação	Origem estrangeira
Grampola (NE)				X	
Paulleth	X Paulete **		X		
Shavara ***					X
Quety (NE)					X
Ferrari (NE)				X	
Carlos *	X				
Henrique. *	X				
Júlio *	X				
Pedro *	X				
Fellipe ***	Felipe *		X		
Arthur *	Artur **	X Arthur**	X		
Nicholas ***	Nicolas **		X		
Nvcolas ***	Nicolas **		X		
Derek ***					X
Joshua					X

Fonte: elaborado pelas autoras.

*Guérios (1981); ** Oliver (2013); *** www.ibge.gov.br/nomes; NE - Não Encontrado.

A partir das classificações apresentadas no Quadro 2, obtivemos os dados percentuais constantes da Tabela 3:

Tabela 3 - Distribuição percentual da categoria Usual e Não usual do PB

Categorias	Usuais do PB		Não usuais do PB	
	Quant.	Porcentagem	Quant.	Porcentagem
Nomes sociais [+FEM]	33	82,5%	7	17,5%
Nomes sociais [-FEM]	8	80%	2	20%
Total Geral %	41	82%	9	18%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Dos dados constantes da Tabela 3 e do Quadro 2, o maior percentual (82%) dos nomes coletados para nosso *corpus* se encaixa na categoria de nomes “usuais do PB”, conforme análise da Tabela 4, a seguir, e que a categoria “não usuais do PB” totaliza o menor percentual (18%) dos nomes coletados, conforme análise da Tabela 5, trazida na sequência.

Quando considerada a categoria de nomes “usuais do PB” e suas subcategorias, temos os dados constantes da Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Porcentagem das subcategorias encontradas na categoria “usuais do PB”¹⁰.

Categoria	Usuais do PB					
	Dicionarizado		Variante dicionarizada		Ortografia estilizada	
	Quant	Porcentagem	Quant.	Porcentagem	Quant.	Porcentagem
Nomes sociais [+FEM]	20/33	60%	5/33	15%	14/33	42%
Nomes sociais [-FEM]	4/8	50%	1/8	12,5%	4/8	50%
Total	24/41	58%	6/41	14%	18/41	43%
Total Geral %	24/50	48%	6/50	12%	18/50	36%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Dos nomes constantes de nosso *corpus*, a Tabela 4 demonstra que os nomes dicionarizados apresentam o maior percentual (58%) dos nomes usuais do PB, o equivalente a 48% dos nomes coletados, em que foram encontrados os nomes sociais Beatriz, Bruna, Carol, Fabíola, Gilmara, Isa, Juliana, Larissa, Márcia, Maria, Melissa, Monique, Renata, Sabrina, Úrsula, Carlos, Henrique, Júlio e Pedro. Já os nomes com ortografia estilizada compõem o percentual de 43% dos nomes usuais do PB, o equivalente a 36% dos nomes coletados. As variantes dicionarizadas apresentam apenas 14%, o equivalente a 12% dos nomes coletados, dos nomes usuais do PB.

Sobre a ortografia estilizada de nomes personativos, vale salientar que

muitas vezes, o caráter ‘estranho’ atribuído a alguns nomes reside apenas na ortografia, uma vez que se trata de nomes já bastante utilizados em solo brasileiro” [...] a forma ortográfica adotada pode ser um índice da adaptação de nomes estrangeiros, inclusive no caso de nomes próprios (MASSINI-CAGLIARI, 2011, p. 798).

¹⁰ Nessa categoria, alguns fenômenos coocorrem.

Segundo Macedo (2015), nomes com ortografia estilizada são nomes que “ao invés de seguirem o padrão da ortografia da língua portuguesa previsto pela Gramática Normativa, tiveram as marcas estilísticas de seus criadores expressas” (MACEDO, 2015, p. 94).

Conforme mencionado, os nomes com ortografia estilizada compõem o percentual de 36% dos nomes coletados. Nessa subcategoria, encontramos nomes que não seguem padrões ortográficos do PB e que trazem marcas de estilização, como a duplicação da consoante nos nomes sociais *Gabriella*, *Gabrielle*, *Kelly*, *Kamille*, *Paulleth* e *Fellipe*. Observa-se também a inserção do grafema <h> em *Artur/Art<h>ur* e *Nicolas/Nic<h>olas* e do grafema <c> em *Leticia/Le<c>tícia*, bem como a troca do grafema <i> por <y> em *Lorraine/Lorrayne*, *Samira/Samyra*, *Nicolas/Nycolas*; do grafema <e> por <y> em *Franciele/Franciely*; do grafema <l> por <u> em *Gil/Giu* e do grafema <s> por <z> em *Luíza/Luísa*.

Nas subcategorias de variantes dicionarizadas, que compõem o percentual de 8% dos nomes coletados, alocam-se nomes que não seguem o padrão ortográfico da língua portuguesa previsto pela Gramática Normativa ou tiveram as marcas estilísticas de seus criadores expressas, porém constam de dicionários antroponímicos da língua portuguesa. Nessa categoria, alocam-se os nomes sociais *Gabrielle*, *Karen*, *Kelly*, *Yara* e *Arthur*.

Quando considerada a categoria “não usuais do PB” e suas subcategorias “novas criações” e “origem estrangeira”, temos os percentuais constantes da Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Percentagem das subcategorias encontradas na categoria “não usuais do PB”.

Categoria	Não usuais do PB			
	Novas criações		Origem estrangeira	
	Quant.	Porcentagem (%)	Quant.	Porcentagem (%)

Nomes sociais [+FEM]	4/7	57%	3/7	42%
Nomes sociais [-FEM]	-	-	2/2	100%
Total	4/9	44%	5/9	56%
Total Geral %	4/50	8%	5/50	10%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Retomando os dados totais da Tabela 3, percebe-se que o menor percentual (18%) dos nomes coletados para nosso *corpus* se encaixa na categoria de nomes “não usuais do PB”. Dentro dessa categoria, a subcategoria “nova criação” compõe o percentual de 44%, o equivalente a apenas 8% dos nomes coletados. Nessa subcategoria, encontramos os nomes sociais Brune, Calila, Grampola, Ferrari. Já a subcategoria “origem estrangeira”, conforme demonstrado na Tabela 5, compõe o percentual de 56% dos nomes não usuais do PB, o que equivale a 10% dos nomes coletados. Nessa subcategoria, são encontrados os nomes sociais Shayara, Quety, Paola, Derek e Joshua.

5 Considerações finais

Neste estudo, investigamos as relações linguístico-morfológicas decorrentes das renomeações por pessoas transgêneros, bem como se as renomeações guardam semelhança morfológica com os prenomes e se ocorre estilização ortográfica.

Propusemos, neste trabalho, o acréscimo teórico da categoria “nome social” às divisões dos antropônimos, no intuito de contribuir com o “enriquecimento” das divisões dos antropônimos trazidas por Amaral (2011, p. 76), considerando os amparos legais que dão base ao uso do nome social, em substituição ao prenome, nos mais diversos contextos institucionais.

No que tange à identidade morfológica, observamos que, predominantemente, os nomes sociais escolhidos não apresentam identidade morfológica com o prenome. A maioria dos nomes sociais são nomes vernáculos do PB, inclusive constantes de

dicionários antroponímicos, embora tenhamos constatado o surgimento de “novas criações” antroponímicas.

Em relação aos processos formadores de antropônimos que apresentam identidade morfológica entre si, constatamos que o mais utilizado é a derivação, especialmente a sufixação, como em “Luiz/Luiza”, “Gilmar/Gilmara” e “Fábio/Fabiola”; em seguida, temos a braquisssemia, em coocorrência com sufixação, como em “Calielton/Calila” e “Francisco/Franciely” e a braquisssemia por apócope, como em “Isaque/Isa”, ou por aférese, como em “José Maria/Maria”; além disso, temos o processo de flexão de gênero, como em “Bruno/Bruna”.

Em relação à ortografia dos nomes adotados, os nomes sociais se encaixam, predominantemente, na categoria de nomes “usuais no PB”, embora tenhamos observado uma tendência por estilização ortográfica, inclusive com duplicação ou inserção de grafemas, de nomes consagrados, ou variantes desses, como em “Gabriela/Gabrilla”, “Gabriele/Gabrille”, “Camile/Kamille”, “Paulete/ Paulleth”, “Felipe/Fellipe” e em “Artur/ Arthur”, “Nicolas/Nicholas” e “Letícia/Lectícia”. Também encontramos uma considerável estilização ortográfica de nomes dicionarizados, através da troca do grafema <e> por <y> como em “Lorraine/Lorrayne”, “Samira/Samyra” e “Niçolas/Nycolas” e, ainda, a estilização ortográfica de variantes dicionarizadas como em “Franciele/lFranciely” e “Gabriele/lGabriely”.

Dentre os nomes cujas ortografias não são usuais no PB, o uso de nomes de origem estrangeira aparece com percentual bem inferior aos usuais no PB, conforme podemos observar em Shayara, Quety, Paola, Derek, Joshua e nomes que, possivelmente, figuram como novas criações para o PB, como Brune, Calila, Grampola e Ferrari.

Os resultados do trabalho apontam casos em que a questão linguística implica na identidade de gênero das pessoas travestis, transexuais e transgêneros. Essas

implicações se deram, neste recorte, por questão morfológica, em que os processos utilizados na formação de antropônimos culminaram com a mudança de gênero. Nesse contexto, a questão linguística é complementar para determinar a mudança de gênero, ancorada na linguagem, e registrando a materialização da identidade de gênero na representação linguística do nome social de pessoas transgêneros que o adotam.

Essas constatações linguísticas sustentadas na morfologia sugerem que pessoas travestis, transexuais e transgêneros que usam um nome social tendem a se autoneojar, mantendo uma relação linguística com o vernáculo, bem como indicam que não se intenta, via de regra, expressar estranhamento nas nomeações, seja porque nomes discretos e consagrados possibilitam uma menor exposição a olhares julgadores, seja porque tais sujeitos, em maioria, buscam marcar no seu nome não um destaque em meio à multidão, mas tão-somente a sua autopercebida identidade de gênero, marcando seu pertencimento a um gênero diverso daquele que lhe fora atribuído socialmente ao nascer.

O estudo nos possibilitou constatar um comportamento diferenciado da (re)nomeação das pessoas travestis, transexuais e transgêneros em relação às pessoas cisgêneras; nesta última, a nomeação está “impregnada” de subjetividade do nomeador em relação ao nomeado, enquanto naquela a nomeação carrega as marcas daquele que nomeia a si próprio.

Sobre os atos que as pessoas travestis, transexuais e transgêneros que adotam um nome social exercem, Mexias-Simon e Oliveira (2004, p. 14) os tomam por atos da sociedade, e muitas vezes, de outrem; os autores dizem que a sociedade possui regras para nomear os seus membros e esse ato de nomear é uma das formas de a comunidade manipular, controlar a natureza que a circunda, constituindo-se numa forma de manipular uns aos outros, em uma “mediação entre pessoas e coisas”. Trata-se de autoridade distribuída, do exercício de uma autoridade que classifica o outro e

que, muitas vezes, é praticado por aquele que detém o poder de nomear a partir da classificação, como se percebe na afirmação de Mexias-Simon:

[...] nunca se nomeia, antes, classifica-se o outro, se o nome que se lhe dá é função das características que possui, ou classifica-se a si próprio, quando, acreditando-se dispensado de seguir uma regra, nomeia-se o outro livremente, ou seja, em função do gosto e da personalidade de quem nomeia (MEXIAS-SIMON, 2004, p. 55).

O comportamento diferenciado entre a nomeação da pessoa travesti, transexual ou transgênero por si mesma e a nomeação, quase sempre por parte dos genitores do indivíduo cisgênero ou transgênero quando do seu nascimento, se dá tão-somente pelo deslocamento da posição de sujeito passivo para sujeito ativo da escolha do próprio nome. Nesse ato, as pessoas travestis, transexuais e transgêneros que se autnomeiam, também se classificam, nomeiam-se livremente, marcam a própria personalidade, exercendo em si o poder da própria escolha e tomando para si a autoridade que, na maioria dos grupos sociais, é exercida por outrem, especialmente os genitores.

Nesse ato, as pessoas travestis, transexuais e transgêneros que se autnomeiam escolhendo um nome diferente do que lhe fora atribuído ao nascimento; nesse autnomear-se, valem-se da linguagem para marcar um distanciamento da identidade de gênero anterior. Também nesse ato buscam estabelecer relação com sua nova identidade de gênero, de forma que o nome social passa a fazer parte da representação linguística da sua identidade.

Assim, o nome social contribui para o empoderamento desses sujeitos e a construção das suas redes sociais. Nesse sentido, o empoderamento através da escolha e do exercício do próprio nome é importante para que a pessoa travesti, transexual ou transgênero que adota um nome social se aproprie da sua dignidade e vislumbre menos constrangimento em suas vivências sociais.

No ato de se nomear, as pessoas travestis, transexuais e transgêneros que adotam nome social quebram paradigmas, ao adotar um nome que, à sociedade, soa como um nome sem história, sem significado, sem memória, sem vida, sem referente, mas que, ao seu portador, concentra a sua vivência, a sua identidade, o seu ser. Portanto, o nome social é uma representação linguística da identidade do seu portador, que nele estabelece a sua criação.

A representação linguística marcada no nome social é fruto de um cruzamento de fronteira social, portanto, política, constituída por atos de fala que se repetem em performatividade e citacionalidade, permitindo a construção social de gênero. Dessa maneira, o nome social, assim como o gênero, também é ato performativo; tal qual a identidade, é instável, contraditório, fragmentado, inconsistente, inacabado dentro de uma estrutura narrativa. A pessoa travesti, transexual ou transgênero pode se utilizar de seu nome social para renovar sua história, em seus próprios termos. Assim, o nome social é um devir; um fazer construído pelo sujeito, a partir dos seus atos e discursos, os quais busca cristalizar e materializar em uma performatividade que se repete para a formação do sujeito-eu.

A liberdade de se autotransclassificar possibilita, inclusive, a liberdade de não se autotransclassificar de acordo com o heterossexismo que sustenta e prescreve a existência de homem e mulher. Com o exercício dessa liberdade, é possível marcar, na representação linguística do nome, tanto uma identidade que tende a ser materializada, quanto uma identidade que transita entre os gêneros apregoados pela normáscula e os não-gêneros característicos da não-binariedade.

O nome social reflete a identidade de gênero, construída performativamente e fundada em atos reiterados de uma identidade que não é acabada; a performatividade de gênero é um processo de que os sujeitos transgêneros se utilizam para marcar um gênero com o qual se identificam ou, ainda, para marcar a ausência de um gênero fixo e, portanto, em constante construção.

Finalizando este trabalho, a exemplo do que nos propiciou este recorte, o reconhecemos limitado nas partes e no todo. Não pretendemos apresentar todas as respostas ou conclusões sobre nossa temática, mas apontar sua existência. Nossa intenção é incentivar, quiçá, a realização e a persistência de novos estudos que, porventura, se debruçam sobre o sistema de formação de nomes ou sobre a primordial característica do ser humano, a linguagem.

Almejamos que este estudo traga contribuições, ainda que tímidas, para esse campo de estudos, pois entendemos que muito há por se refletir e analisar sobre o tema abordado e esperamos, como pesquisadoras, sequenciá-lo em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

AMARAL, E. T. R. **Nomes próprios**: análise de antropônimos do espanhol escrito, 2008, 196 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

AMARAL, E. T. R. O nome social como uma categoria antroponímica para a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana. **Caligrama**, v. 24, n. 3, p. 25-46: Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/14989>. Acesso em: 08 jan. 2021. DOI <https://doi.org/10.17851/2238-3824.24.3.25-46>

AMARAL, E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do Português Brasileiro. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, 55 (1): 63-82, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4168>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Trad. Sergio Milliet. 4ª. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1970.

BRASIL. **Lei 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em : 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.820**, de 13 de agosto de 2009. Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/5724.html>. Acesso em: 26 jun.2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Portaria 233, de 18 de maio de 2010. Fica assegurado aos servidores públicos, no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, o uso do nome social adotado por travestis e transexuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de maio de 2010. Disponível em: <https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/7796>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1612, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: <https://arpen-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2933591/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Decreto 8727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abril 2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2016/decreto/D8727.htm. Acesso em: 09.02.2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 670.422**, Relator(a): Min. Dias Toffoli, julgado em 15/08/2018, publicado em DJe-169, divulg. 17/08/2018, public. 20/08/2018. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4192182&numeroProcesso=670422&classeProcesso=RE&numeroTema=761>.

Acesso em: 02 ago. 2019.

BRITO SILVA, B. de **Identidade social e autoestima de travestis, homens e mulheres trans e transgêneros**: a influência do apoio social. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2016.

BRUNS, M. A. T.; PINTO, M. J. C. **Vivência transexual**: o corpo desvela seu drama. Campinas: Átomo, 2003. (Coleção Sexualidade e Vida).

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A, G.; RAYNER, F. (org.). **Gênero, cultura visual e performance**: antologia crítica. CEHUM. Húmus, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARA JR. J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 43ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

CAMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

CANDAU, V. M. (org). **Sociedade, Educação e cultura(s):** questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, D. O traço de gênero na morfossintaxe do português. **DELTA** [online], vol. 34, n. 2, p.635-660, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445008104720040323>.

DICIONÁRIO Aurélio de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em : 10 jan. 2019.

DUBOIS, J. [et al.]. **Dicionário de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

GUÉRIOS, R. F. M. **Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes**. 2ª ed. São Paulo: Ave Maria, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Nomes no Brasil**. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br/nomes. Acesso em: 24 maio 2019.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos - Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Brasília. 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989 . Acesso em: 04 jan. 2021.

JESUS, J. G. de. **Transfeminismo: teorias e práticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

KEHDI, V. **Formação de palavras em português**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios).

KRAMER, R. The location of gender feature in the syntax. *Language and linguistics. Compass* 10, n. 11, p. 661-677, 2016. DOI <https://doi.org/10.1111/lnc3.12226>

LAROCA, M. N. de C. **Manual de morfologia do português**. 5ª ed. rev. Minas Gerais: UFJF, 2011.

LOURO, G. L. F., JANE, G., SILVANA V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACEDO, N. Z. **Análise fonológica de nomes próprios de origem estrangeira e novas criações em Português Brasileiro**. 2015, 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.

MASSINI-CAGLIARI, G. Adaptação de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre português arcaico e português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2), pp. 795-807, 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1340>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MASSINI-CAGLIARI, G. Escrita ideográfica e escrita fonográfica. *In*: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MEXIAS-SIMON, M. L., OLIVEIRA, A. de M. **O nome do homem: reflexões em torno dos nomes próprios**. Rio de Janeiro: H.P. Comunicações, 2004.

MIRA MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 5ª ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

OLIVER, N. **Dicionário de nomes: todos os nomes do Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: BesBolso, 2013.

PASQUES, L. Teorias do escrito na ortografia da Academia. *In*: CATCH ; N. (org.). **Para uma teoria da língua escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

REIS, N.; PINTO. R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7045>. Acesso em: 08 jan. 2021. DOI <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7045>

SEIDE, M. S. Toponômica e antroponômica: paradigma e métodos. **Confluência**. Revista do Instituto de Língua Portuguesa. n.º. 43 e 44, p. 165-184, 2013. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/wp/?cat=32>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SILVA, T. T. Da. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2017.

SIMÕES NETO, N. A. Perdidas no nome: um estudo onomástico sobre a renomeação de travestis, mulheres transexuais e transformistas brasileiras. **Revista Portuguesa de Humanidades** - Estudos Linguísticos, v. 18, n. 2, p. 67-90. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/404241>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SOUZA E SILVA, M. C. P. de; KOCH, I. V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 18ª ed. São Paulo. Cortez, 2012

SOUZA, J. M. A. de. **Nomes sociais de pessoas transgêneros e nomes artísticos de drag queens do Estado de Rondônia**: questões de identidade linguística e de gênero. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, 2019.

SOUZA, M. D. de. **Variantes ortográficas propriamente ditas**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer**: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adapt. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2011.

VARGAS, F. O. O nome social numa perspectiva polifônica: signo linguístico, direito linguístico e direito humano fundamental. **Universo**. n. 3, Juiz de Fora. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1JUIZDEFORA2&page=issue&op=view&path%5B%5D=178&path%5B%5D=showToc>. Acesso em: 07 Jan 2021.

VASCONCELOS, J. L. de. **Antroponímia portuguesa**: tratado comparativo da origem, significação, classificação e vida do conjunto dos nomes próprios, sobrenomes ou apelidos usados por nos desde a Idade Média até hoje. Lisboa: Imprensa Nacional, 1928.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ZANOTTO, N. **Estrutura mórfica de língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Educs, 2006.

Artigo recebido em: 05.08.2020

Artigo aprovado em: 01.02.2021

The impact of collaborative planning of an oral task on learners' language performance in an EFL context

O impacto do planejamento colaborativo de uma tarefa oral na performance de aprendizes no contexto de EFL

Mariana Lima TERRES*

Marília Camponogara TORRES**

Ana Flávia Boeing MARCELINO***

ABSTRACT: Learning a new language is permeated by several cognitive processes which are believed to demand a high load of attentional resources during oral performance (SKEHAN, 2014). Strategic (ELLIS, 2005) and collaborative planning (SWAIN, 2000) appear as an alternative to lower these demands. In the light of Task Based Language Teaching (TBLT) (COOK, 2011; EAST, 2017) and aiming at contributing to this background, in this study, an oral task was elaborated with the purpose to analyze the performance of basic speakers of English as a Foreign Language from a language course in an oral task under two different conditions: after individual and collaborative strategic planning. Fourteen students were divided into two groups: four pairs planned collaboratively, and six students planned individually. Both groups had ten minutes to plan, followed by a few minutes to record their messages.

RESUMO: Aprender uma nova língua depende de diversos processos cognitivos que podem demandar uma grande carga de atenção no momento de sua produção oral (SKEHAN, 2014). O planejamento estratégico (ELLIS, 2005) e colaborativo (SWAIN, 2000) aparecem como uma alternativa para a sua diminuição. À luz do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT) (COOK, 2011; EAST, 2017) e visando contribuir com esse cenário, neste estudo, uma tarefa oral foi elaborada com objetivo de analisar o desempenho de falantes de inglês como língua estrangeira de um curso de idiomas em uma tarefa oral em duas condições diferentes: após o planejamento estratégico individual e colaborativo. Quatorze estudantes foram divididos em dois grupos: quatro duplas planejaram colaborativamente e seis estudantes planejaram individualmente. Ambos os grupos tiveram dez minutos de planejamento, seguido de alguns minutos

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. <https://orcid.org/0000-0003-0731-8954>. mariana.terres@gmail.com.

** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. <https://orcid.org/0000-0003-0564-5943>. mariliatorres@gmail.com.

*** Mestranda em Letras Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. <https://orcid.org/0000-0002-7418-8312>. anaflaviaboeing@gmail.com.

Participants also answered a perception questionnaire concerning the activity. Statistical results indicated that students performing under the peer-planning condition had higher scores in all three measures of adequacy: organization, convincingness, and clarity than students performing under the individual-planning condition, which was confirmed by the results of the independent t-test. Furthermore, qualitative results showed that most students appeared to enjoy the task, especially the ones who performed under the peer-planning condition. These contributions bring important implications for classroom, allowing teachers to acknowledge collaborative strategic planning as a valuable tool.

para gravação das mensagens. Os participantes também responderam a um questionário de percepção da atividade. Os resultados estatísticos indicaram que os estudantes submetidos à condição de planejamento entre pares obtiveram melhores avaliações nas três medidas relativas à adequação: organização, convencimento e clareza. Essa diferença foi observada através do teste independente t-test. Além disso, os resultados qualitativos mostraram que a maioria dos estudantes pareceu gostar da tarefa, especialmente aqueles que realizaram o planejamento em pares. Essas contribuições trazem implicações importantes para a sala de aula, permitindo aos professores reconhecerem o planejamento estratégico colaborativo como uma ferramenta valiosa.

KEYWORDS: TBLT. Oral task. Strategic planning.

PALAVRAS-CHAVE: TBLT. Tarefa oral. Planejamento estratégico.

1 Introduction

Research investigating Task-Based Language Teaching (TBLT) has grown considerably during the last two decades to comprise studies involving different learning settings, study designs, and task designs (VAN DEN BRANDEN, 2006; COOK, 2011; EAST, 2017; VAN DEN BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009). In this context, studies focusing on planning, based on Skehan's (1998, 2009, 2014) framework for task design and implementation have become a major field of investigation, more specifically in relation to strategic planning in a pre-task phase (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2008; XHAF AJ; MUCK; D'ELY, 2011; SPECHT, 2017; ZACCARON, 2018a, 2018b; ZACCARON; XHAF AJ; D'ELY, 2019).

According to Skehan (1998, 1998), strategic planning in a pre-task might be crucial to influence the demand for attentional resources, since planning allows time

for focusing separately on each aspect of language before performance. This way, assigning students with time to prepare their message - in terms of the ideas and meaning they intend to convey, and as well, how the language should be structured to attain their communicative objective - prior to the performance, might encourage them to try language structures they are not very acquainted with, and/or deliver a more adequate message.

Regarding this topic, in the Brazilian context, a growing body of research has been focusing on the difference in terms of learners' performance when dealing with strategic planning of an oral task collaboratively or individually in the pre-task phase. Some of the studies approaching this object are: Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), Zaccaron (2018a), and Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019). Despite having the same aim of finding out if students have a better performance in an oral task when they plan it previously with or without a peer, these studies present some differences in relation to students' level of proficiency and classroom setting. While Xhafaj, Muck and D'Ely (2011) analyzed advanced undergraduate students, Zaccaron (2018a) and Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019) had high school students with an intermediate level as participants. Results from Xhafaj, Muck and D'Ely (2011) as well as Zaccaron (2018a) and Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019), despite not being statistically significant, pointed out some advantages in relation to the performance of students in the peer-planning condition, mainly in terms of fluency. Besides this, in all of the studies, students reported that they enjoyed the tasks and had some benefits from it, especially the ones planning in pairs.

Taking into account these studies, the relevance of this research relies on the need of investigating these both planning conditions (individual and collaborative) in a very common context where many students learn English as a Foreign Language (EFL): in language courses. This setting is analyzed with EFL speakers with a basic level of proficiency, which has been a challenge in TBLT research, since most research

in the field address intermediate and advanced speakers (VAN DEN BRANDEN, 2006). Furthermore, this study also involves the use of technology, through mobile phones and *WhatsApp*, which may be relevant to the Mobile Assisted Language Learning (MALL) field of research (ZACCARON, 2018a). This way, by gathering all these elements, it may provide a tool for teachers to work with oral skills in the classroom which might allow students with opportunities to think more carefully and in an organized way what they intend to communicate.

Based on this context, this article aims at investigating the performance of basic speakers of EFL from a language course in an oral task in two different conditions: after individual and collaborative strategic planning. Based on this, this study also poses two research questions: (1) Does planning condition (individual and with a peer) influence students' performance in oral tasks concerning the adequacy of the outcome?, and (2) What are students' perceptions regarding the planning conditions under which they perform?

To accommodate this aim, besides this introductory section, this article has four other sections: review of literature; method; results and discussion; and final remarks. The review of the literature approaches the theoretical background of the study with an emphasis on TBLT and strategic planning. Next, method used to collect data for the study is described along with qualitative and quantitative techniques employed in the analysis of the data. The fourth section discusses the findings readdressing the research questions. Finally, the last section is dedicated to the summary of the main results and brings some pedagogical implications.

2 Review of literature

In this section the fundamental constructs of TBLT pertinent to this article are presented, as well as its connection to strategic planning in oral tasks performance

under the two conditions of investigation proposed here: individual and collaborative planning.

2.1 TBLT

TBLT was born as an approach with no fixed method or activity sequence, based on a sociocultural-linguistic understanding of how language learning can be materialized. There have been different understandings of what the TBLT approach entails and, consequently, what a task is. Each definition may favor specificities of different approaches, such as its deep connections with task instructions and implementation to the pedagogical settings, or its employment in laboratory settings. One of the most cited definitions is Ellis's (2009), who claims that for an activity to be considered a task:

1. The primary focus should be on 'meaning' (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of 'gap' (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right). (p. 223).

Although presenting a primary concern with meaning, there was a moment of questioning in the field in which the effectiveness of TBLT for developing adequate language learning was put under investigation. Learners are believed not to be able to focus online (meaning, at the time they are speaking) on the content of their speech, to speak fluently, to be grammatically accurate and to use complex language. According to Skehan (1998, 2009, 2014), this phenomenon could be explained by a Limited Attention (or Trade-off) Hypothesis, arguing that these dimensions of language production compete for our attentional resources. In this scenario, attempting to raise

the probabilities of language learning, taking such a hypothesis as true, the manipulation of tasks could work as a tool to enhance language performance. As indeed, stated by Van den Branden (2006), there should exist the possibility of handling tasks in order to enhance the possibility of learners paying attention to specific features of language under the context of a significant activity, which is considered to promote second language acquisition.

Skehan (1998, 2009, 2014) proposed a framework to work with tasks in such a way as to balance the cognitive load that tasks may present. This framework proposes the idea of a cycle of tasks composed of three main phases: pre-task, during-task, and post-task. The first one focuses, generally, on introducing language that is important to perform in the following phase. The second refers to the moment in which learners are expected to “use” language to achieve a communicative objective. Finally, the third, the post-task, can be considered, for instance, an evaluation of the previous performance or a moment of focus on form, to attain for complexity or accuracy.

The three-phase cycle can be composed of multiple activities in each one of them. In the pre-task phase, which is our focus in this study, the aim is to introduce language components that might be used in the performance of the following phase. In this sense, the pre-task phase could be a group of activities that can: a) present new vocabulary and or content; b) familiarize the student with the final task that will be performed at the end of the cycle; c) allow opportunity to rehearse the final task; d) focus on language structure that might be important; and/or e) set a proper time to prepare for the final performance, just to mention some examples. This latter activity is known as strategic planning, and has attracted attention from researchers given its believed probability to lower the attentional demand at the time of performance (SKEHAN, 2014). Taking into consideration the importance of this type of activity to our study and the number of studies focusing on this specific kind of task, the next

subsection is devoted to the concept of strategic planning and its main approaches that have been used in research conducted regarding TBLT.

2.2 Strategic planning

Strategic planning, as presented above, based on Skehan's (1998, 2009, 2014) framework for working with tasks, has been the trigger to many studies investigating it mainly during the pre-task phase (D'ELY, 2006; GUARÁ-TAVARES, 2008; XHAF AJ; MUCK; D'ELY, 2011; SPECHT, 2017; ZACCARON, 2018a, 2018b; ZACCARON; XHAF AJ; D'ELY, 2019). They have worked with it mostly in the sense of allowing learners a proper time to cater for focus on other aspects of language besides meaning which may result in an improved overall performance.

According to Ellis (2005), learners can have some planning time in two moments of the task cycle: in the pre-task and during-task. In the pre-task phase, which is the focus of this study, there are two possibilities for planning: the rehearsal planning and the strategic planning. Rehearsal planning refers to task repetition considering the first performance of the task as a preparation for a following performance, whereas strategic planning involves learners preparing for a task performance by taking into account the content they need to work with and the way they intend to communicate it (ELLIS, 2005).

Focusing on the latter, strategic planning, D'Ely (2006), based on Ellis (2005), from a metacognitive perspective, perceives it as an important tool that provides learners with the benefit of time to get ready for and elaborate the conceptualization and production of the message. This time of preparation - or planning - would help the learners to ease the processes of this complex phenomenon (SKEHAN, 1998, 2009, 2014). Moreover, D'Ely also understands it as an activity involving strategy and problem solving, in which learners are allowed to have some control over it with the objective of improving their performance. However, it is important to point out that

being strategic in planning is an activity that relies on how the time provided for the preparation is used by learners and does not depend on any guidance previously received. When learners are given tips on what to plan, this is referred to as 'guided planning' (FOSTER; SKEHAN, 1998, as cited in D'ELY, 2006).

Beyond thinking on what strategic planning is, research has been conducted on how to do strategic planning in real language classrooms from a sociocultural perspective. In the light of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) which conceives language learning co-constructed dialogically within the interaction between users of the language, the role of interaction in language development has been discussed. Nourished by this, researchers such as Swain and Lapkin (1998, 2002) have focused on how learners co-construct language during task performance (oral or written), attempting to produce not only adequate meaning but also adequate form (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Consequently, investigating learners' collaborative work could be critical to create further possibilities on how to lower the burden of cognitive processing in the performance of oral tasks.

Previous exploratory research in the field has already been conducted and indeed has shown significant results in language performance in many different study designs, not only when talking about planning and/or oral performance (D'ELY; MOTA; BYGATE, 2019; SPECHT, 2017; SWAIN, 2000, 2001; WANG, 2014). In the Brazilian context, according to Xhafaj, Muck and D'Ely (2011) as well as Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019), studies focusing on collaborative work have been gaining attention since 1980. For instance, the previous presented studies from Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), Zaccaron (2018a, 2018b) and Zaccaron, Xhafaj and D'Ely(2019) have brought contributions, especially, in the comparison of students performance after individual and collaborative planning, in which in all, results indicated a trend in favor of a better performance after collaborative planning, in both qualitative and quantitative analyses, despite not always being statistically significant.

Furthermore, Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019), based on previous studies, asserts that collaborative work seems to contribute to students' own awareness regarding the gaps they might have in their learning of a foreign language and to improve their performance during a task. In addition to these advantages, these researchers as well as Xhafaj, Muck and D'Ely (2011) also highlight that some factors might impact students' performance in tasks, like their level of proficiency, their ability to plan effectively and to keep the plan, their approach to the instructions of the task, their effort to cope with time pressure while planning and performing a task, their working memory capacity, their former experience with planning activities, among others.

In the light of the previous research conducted in the field of TBLT on the topics of strategic planning and collaborative work, the next section presents the scope of investigation of the present study.

3 Method

This section describes the method employed to conduct the present investigation by presenting the context and participants involved, the instruments used, and the procedures undertaken in order to collect and analyze the data.

3.1. Setting and participants

This study was carried out during the first semester of 2019 at a public extension program from a federal university in the south of Brazil. This program offers English, Spanish, French, Italian and German courses to any person who wishes to learn a foreign language. The English program, which was the focus of this study, has 12 levels: intro (levels 1 and 2); basic (levels 1 to 3); pre-intermediate (levels 4 to 6); intermediate (levels 7 and 8); and advanced (levels 1 and 2). Each one of them lasts for a total of 60 hours, with three hours of class per week. From these courses, a group of

students from level 3 was chosen to participate in this study. The book used at the course was *Interchange 2*, 5th edition, from Cambridge University Press (RICHARDS, 2017). This group had 15 meetings of three hours once a week and studied units one to eight from this book.

Regarding the specificities of this group, there were 14 students (10 women and 4 men) in which most of them (nine students) reported they have been studying English for two years; two, from three to five years; and three, for more than 14 years. Nine students reported having previous experience with English in private courses or with private teachers, whereas five students have only had contact with the language during regular school. Six students have not been to an English-speaking country while eight students affirmed they have had this experience. In addition, half of these students stated they had been speaking English outside the classroom up to one hour; three students varied between 1 to 3 hours; two, for more than four hours; and two students stated they speak English only in class. Regarding the ones who claimed they have been using English outside the classroom, listening to music (10 students), reading and writing on the Internet (6 students), using apps (3 students), and watching TV series (2 students) were the most mentioned answers.

3.2. Tasks and procedures

All participants performed the same narrative task: sending an audio message to a friend on *WhatsApp* creating an excuse for not attending his/her friend's wedding. This task was chosen given its similarity to real life situations when people are using this application, which is an important aspect in a task according to Tavakoli and Foster (2008) and Long (2000). In order to encourage the production of more complex messages, students had to include in the message the following words: *bird*, *bike* and *to get* (not necessarily in this specific order). The design of this task was inspired by

Mehnert (1998), Xhafaj, Muck and D'Ely's (2011), Xhafaj's (2013) and Zaccaron's (2018a) studies.

Before doing this task, students read and signed an individual consent form, which explained the research and assured the anonymity of the students' participation. Additionally, the students answered the profile questionnaire, which, in turn, aimed at collecting information about the participants' background, such as age, time studying English, and time spent in contact with English outside the classroom. After answering the questionnaire, they performed a pre-task phase, being randomly divided into two groups in two different planning conditions. The first group, the individual planning group, had 10 minutes to plan and record the message individually while the second one, the collaborative planning group, had the same amount of time to plan for the task collaboratively and after planning they had to record the audio individually. In both groups, students were asked to record their response to the task using their own mobile phones with no time limit. The oral messages were sent to the teacher of the class by *WhatsApp*.


The individual planning group stayed in their original classroom, and the collaborative planning group went to another room with one of the researchers. After the groups were split, researchers handed in the instructions in print and read them out loud. Students, who were in the "Individual planning group", received instructions (Appendix 1) to prepare their response silently in 10 minutes while the ones in the "collaborative planning group" were instructed to plan in pairs for the same amount of time (Appendix 2). In the former group, students were also recorded while they were interacting with each other.

In the same way as Xhafaj, Muck and D'Ely (2011) as well as Zaccaron (2018a) and Zaccaron, Xhafaj and D'Ely (2019), in both planning conditions, students could plan what to say and how to say it before recording their task. During their planning time, they were asked to write notes in English, and they were advised not to write

everything they planned to say since they had to perform without their notes. The ones in the collaborative planning condition were told that although they planned with a partner, they had to record their messages individually and not produce the message in the exact same way.

After students performed the task, they answered a post-task questionnaire, in their mother tongue, adapted from Zaccaron (2018a), in relation to their perception about the task, the design of the activity and their performance (Appendix 3 and 4). This questionnaire consisted of two parts. In the first, there were five closed questions in which they had to rate in a five-point Likert scale their perception regarding different aspects of the task. The Likert scale, composed in this study of five *emoji* faces, represented the level of satisfaction of each participant according to each aspect of the task, where at the left end of the scale the “smiley” face represented very happy, and where at the opposite end the “angry” face represented very unhappy. Figure 1 shows an example of a question. Besides this, in some questions, students also had to justify their answers. In the second part of the post-task questionnaire, there was one open question about the condition in which they performed the task and another question in case students had further information to share.

Figure 1 -- Example of one of the questions with the Likert scale.

How much did you like having time to plan the message?	
--	---

Source: adapted from Zaccaron (2018a).

3.3. Data Analysis

In this study, data from students’ oral production in the two planning conditions as well as the post-task questionnaire were analyzed, quantitatively and qualitatively, respectively (DORNYEI, 2007), in order to tackle the participants’ language performance and opinions. Studies focusing on the impact of planning on

students' oral performance have also adopted these types of analysis, as in Xhafaj, Muck and D'Ely (2011), Specht (2017), and Zaccaron (2018a; 2018b), just to name some of them.

In order to analyze the oral production of the students, adequacy was adopted as a measure in this study, given the fact that it looks at the result of the task through a holistic perspective in contrast to other traditional measures. Pallotti (2009) states that adequacy consists of the degree to which a student's oral production is relatively successful in accomplishing the task goals with efficiency. She also suggests that adequacy could be evaluated in relation to participants' performance by qualitative descriptors that comprise the adequateness of students' responses according to what is considered as the communicative purpose of the specific task being focused.

As the task analyzed in this study was a narrative, and it was expected that students could create an excuse for not being able to go to a friend's wedding, three characteristics were chosen by the researchers regarding the specifics of an excuse in order to be considered an adequate one. The descriptors used to evaluate the audios were: (1) The excuse is well organized – It has a beginning, middle and end; (2) The excuse is convincing – It provides arguments; and (3) The excuse is clear – It is easy to understand. These three descriptors were called (1) organization; (2) convincingness; and (3) clarity. Each descriptor was followed by a scale of scores that went from 1 to 5, being 1 very poor, 2 poor, 3 regular, 4 good, and 5 very good.

The 14 audio recordings (one per participant) were evaluated by three Brazilian raters – two PhD students and one master student with extensive teaching experience – according to the three descriptors and scale aforementioned. This way, each audio received three scores for each descriptor in which the mean scores were calculated for participants' narratives as well as independent t-tests using a software called SPS¹,

¹ This computer program helps researchers run statistical tests to analyze data and also has other tools, like creating graphs and tables.

version 20. In addition, a Cronbach's Alpha test was run in order to check whether the raters' final scores were correlated; in other words, if they followed a similar evaluation pattern since adequacy evaluation could be quite subjective. For all descriptors, the correlation number was close to or above 0,8, which suggests a strong correlation among the raters. As for the post-task questionnaires, data were grouped into categories which emerged from participants' answers. A qualitative analysis was adopted to examine them.

4. Results and Discussion

This section of the study presents and briefly discusses the results of the statistical and interpretive analyses of the data in order to answer the research questions posed by this research. Each of the research questions will be answered in sequence.

1. Does planning condition (individual and with a peer) influence students' performance in oral tasks concerning the adequacy of the outcome?

In the overall picture, results from descriptive statistics revealed that students who planned with a peer obtained higher scores for all three descriptors - organization, convincingness, and clarity. Students in the collaborative planning condition had as mean scores 3,40; 3,10; and 2,92 for the descriptors organization, convincingness, and clarity, respectively, while students planning individually achieved 1,96; 1,85; and 1,90 as mean scores for the same descriptors. These results were calculated based on the mean scores² given by the three raters' evaluation. Table 1 displays these scores given

² The mean score is considered by most people as the average and involves adding all the scores in a data set and dividing them by the number of scores (LARSON-HALL, 2010). Based on this, to calculate the mean score in this study the three raters' scores were added and divided by three, as there were three scores given by three raters.

by the descriptive statistics concerning the three variables and students' planning conditions.

Table 1 – Results from the descriptive statistics in relation to the descriptors and planning conditions.

Descriptors	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Organization	Collaborative Planning	8	3,400	,7819	,2765
	Individual Planning	6	1,967	,7062	,2883
Convincingness	Collaborative Planning	8	3,100	,5904	,2087
	Individual Planning	6	1,850	,4550	,1857
Clarity	Collaborative Planning	8	2,925	,5874	,2077
	Individual Planning	6	1,900	,5692	,2324

Source: elaborated by the authors.

From this table, besides providing the mean scores for the descriptors in relation to the two planning conditions, it is also possible to observe in more details the results from the three raters' evaluations in relation to the standard deviation³ and standard error mean⁴. For the standard deviation, in all variables, the raters' scores were closer to the mean score, as all of them were lower than 1, indicating that raters evaluated students' performance in a similar way. The same result was obtained for the standard error mean which means that in case this study would be replicated there would be a lower variation in the results.

These results from descriptive statistics were confirmed with an independent t-test since data was normally distributed for all descriptors for both planning

³ The standard deviation provides an average of the differences from all the scores from the mean value; the lower its value is, the closer are the participants results to the mean score (LARSON-HALL, 2010). Thus, here it was used to evaluate whether the three raters' scores had closer values from the mean score.

⁴ The standard error mean is related to the variation in the mean score a set of data would get if the same experiment would be repeated (LARSON-HALL, 2010).

conditions as confirmed with Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests ($p > .05$). This test was used to compare the performance of the two planning conditions (planning with a peer and individually) in relation to their scores obtained for each adequacy descriptor. Results from the t-test pointed out that the mean differences of 1,43; 1,25; and 1,02 for organization, convincingness, and clarity, respectively, between the performance of the two groups were statistically significant ($p < .01$). This way, students in the collaborative group outperformed students who worked individually in all three descriptors provided which composed the adequacy measure employed in this study. That is, students' planning conditions might have had an impact on their oral performance. Tables 2 presents the results of the independent t-test.

Table 2 – Results of the independent T-test.

Descriptors	T	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Organization	3,53	,004	1,43
Convincingness	4,30	,001	1,25
Clarity	3,27	,007	1,02

Source: elaborated by the authors.

These results were in line with Specht (2017) who also showed improvements in terms of adequacy in the groups with some type of treatment regarding planning. In addition, despite having different variables, Zaccaron's (2018a, 2018b) findings statistically favored the collaborative planning condition as well. Thus, based on them and on the results found in the present research, planning with a peer seems to yield a positive impact on the oral performance of L2 learners, mainly in relation to adequacy measures, as it was the case presented here.

2. *What are students' perceptions regarding the planning conditions under which they perform?*

Both groups were asked to express their perceptions concerning the planning condition under which they performed in the first question of the post-task questionnaire. Regarding the issue of time, while five participants of the peer-planning group felt very happy, two felt happy and one was indifferent about having a time allotted for planning, the opinions of the individual-planning participants were: five participants were very happy and one was very unhappy. Concerning the amount of time given to perform the task, the feelings among the participants varied. The perceptions of the peer-planning group were very happy (two participants), happy (four participants), indifferent (one participant) and unhappy (one participant), whereas the individual-planning participants felt very happy (one participant), happy (two participants) and unhappy (three participants). The participants explained that they chose the unhappy face or the indifferent face because there was not enough time to perform the task in their opinion. However, the participants who chose the very happy and happy faces felt the amount of time was sufficient or too long. These results may indicate the participants who performed under the collaborative condition perceived the amount of time for planning to be sufficient while the individual-planning participants felt the time for planning was not enough.

These responses regarding the amount of time provided for planning might be discussed in light of Zaccaron, Xhafaj and D'Ely(2019), who pointed out that the collaborative work might help students create awareness about their linguistic gaps, whereas in the individual-planning, language co-construction does not take place, as suggested by Swain and Lapkin (1998, 2002). According to the authors, the students alone might take more time to be aware of their linguistic gaps and overcome them. However, these results differ from Zaccaron's (2018) results, in which participants demonstrated to be happier with time when planning alone instead of collaboratively. According to him, this might be due to the conversational nature of the collaborative planning, which demands more time than individual planning.

Concerning the students' opinions in relation to the task, the data showed a slight difference between the two planning groups. The peer-planning groups chose the very happy face (six participants) and happy face (two participants), whereas the individual-planning participants felt very happy (two participants), happy (two participants) and unhappy (two participants). One of the participants who expressed negative opinions concerning the task affirmed she was shy to record an audio speaking English while the other one felt uncomfortable and declared she thought the activity was difficult, out of real context and not relevant to the teaching and learning process. On the other hand, the participants who felt very happy and happy affirmed the task was interesting and a good opportunity to challenge themselves. Therefore, in general terms, the majority of the participants, twelve out of fourteen, had positive feelings regarding the task. This result was also found in Zaccaron (2018a) and in Xhafaj (2013) which might favor this task as a successful tool for students' learning and oral performance in the EFL context.

Regarding the act of planning, two, five and one participants of the peer-planning groups chose the very happy, happy and indifferent faces, respectively, to express their opinion about the planning condition in which they performed, whereas the individual-planning participants felt very happy (one participant), indifferent (one participant) and unhappy faces (four participants) to represent their feelings. The students who chose the unhappy face justified their answers stating they were not able to follow what they had planned due to their lack of vocabulary and that they needed to improve their planning skills. The ones who chose the very happy and happy faces stated they were able to elaborate the content of the message in a satisfactory way. Overall, the peer-planning participants perceived their act of planning to be more effective and positive than the students who performed the task individually. The response from the individual-planning group might reinforce the hypothesis that strategic planning lowers the attentional burden (SKEHAN, 1998, 2009, 2014) as long

as the students know how to use the time provided for planning (2006), and moreover, it might indicate the need to introduce the 'guided planning' into the pedagogical practice (FOSTER; SKEHAN, 1996), as it was shown by Specht (2017).

In relation to the act of recording a message, five students of the peer-planning condition felt very happy and three chose the happy face to represent their feelings, while the participants who performed under the individual-planning condition varied their answers among very happy (one participant), happy (one participant), indifferent (one participant), unhappy (one participant) and very unhappy (two participants). The students justified their negative opinions stating they got stuck and could barely speak during the recording phase. One particular participant did not like to record the message because the situation was out of context and not real, which made it difficult to remember what she had previously planned to say in the message. On the other hand, the participants who chose the very happy and happy faces stated they thought the activity was very useful to practice their oral skills and they felt the situation presented in the task was very realistic which helped them to push themselves forward. These results indicate the participants who planned the task collaboratively enjoyed the act of recording the message in their cellphones whereas the individual-planning participants diverged in their answers, which differs from Zaccaron's (2018a) results in which the vast majority of the learners from both conditions reported positive feelings regarding this task feature. These differences in results might be justified by individual differences concerning the use of cellphones in the classroom, however, the reduced number of participants does not allow for firm conclusions.

Finally, after performing under a specific planning condition, participants were asked whether they would have preferred planning under the opposite condition analyzed in this research. Out of six participants who performed under the individual-planning condition, three answered they would have preferred planning with a peer and three would still prefer planning individually. The three students who answered

they would have chosen the peer-planning condition justified this choice affirming that classmates could help with the vocabulary and the exchanging of ideas. The other participants who would prefer to remain performing the task individually justified their opinion saying they like to work alone or that they would feel embarrassed to work with a peer. Regarding the participants who performed under the peer-planning condition, the vast majority, six out of eight students, answered they would still prefer the collaborative planning. The majority of participants of the peer-planning condition mentioned that “two heads are better than one” when they justified why they would prefer to perform the task collaboratively, which corroborates with Souza’s (2007) and Xhafaj, Muck and D’Ely’s (2011) findings, in which the participants also preferred to work under peer-planning condition. These results once more reinforce the positive impact of the collaborative work as a valid pre-task activity, contributing to students’ awareness of the opportunity provided to exchange ideas, or co-construct language knowledge as suggested by Swain and Lapkin (1998, 2002), and negotiate meaning (ELLIS, 2005) during the planning time.

5 Final Considerations

The main objective of this study was to compare the performances and perceptions of learners who performed an L2 oral task under two different planning conditions: individually and collaboratively. For this, students were separated into two groups and they had to plan for ten minutes their excuse for not attending their best friend’s wedding, adding three words - bike, to get, and bird. Their messages were sent via *WhatsApp* to the teacher’s number. In order to analyze the data, statistical and interpretative analysis were conducted aiming at answering the two research questions posed.

Statistical results indicated a trend favoring the peer-planning condition in terms of adequacy measures in all three descriptors (organization, convincingness, and

clarity). Learners in the peer planning group had higher mean scores than the individual planning group. These differences were statistically significant as reported by the independent t-test. Previous studies had also shed some light concerning the impact of collaborative planning on the oral performance of L2 learners (XHAF AJ; MUCK; D'ELY, 2011; SPECHT, 2017; ZACCARON, 2018a, 2018b; ZACCARON; XHAF AJ; D'ELY, 2019). This means that planning conditions might influence the level of adequacy in relation to the communicative goal of the task.

In relation to the interpretative analysis, the overall results indicated relevant differences between peer planning and individual planning conditions regarding learners' feelings about the task. Most students appeared to enjoy the task, especially the ones who performed under peer-planning conditions. Additionally, the majority of the participants, nine out of fourteen, seemed to prefer to engage in collaborative planning in order to afford the negotiation and exchange of vocabulary between peers. Thus, it appears that collaborative planning could be considered beneficial as part of classroom procedures of a pre-task activity in order to provide opportunities to exchange ideas and negotiate meaning between peers which may impact positively on the learners' performances.

These findings bring important implications for EFL classrooms. It is essential that teachers acknowledge strategic planning as a valuable tool to be used with oral tasks, such as the one performed in this research. As shown in this study with basic students as well as in previous ones (XHAF AJ; MUCK; D'ELY, 2011; SPECHT, 2017; ZACCARON, 2018a, 2018b; ZACCARON; XHAF AJ; D'ELY, 2019), collaborative strategic planning could provide a variety of benefits in the classroom, among them, a better performance in terms of adequacy and students' preference for this variable. This way, teachers may use planning as a pre-task activity in class to help learners develop awareness in relation to the strategies they can embark on in order to improve their performance in a particular task.

References

COOK, V. Linguistic relativity and language teaching. *In*: COOK, V.; BASSETTI, B. (ed.). **Language and bilingual cognition**. New York: Psychology Press, 2011. p. 509-518. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203836859>

D'ELY, R. C. S. F. **A Focus on four metacognitive processes**: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. 2006. 359 f. Dissertation (Doctoral Program in English). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

D'ELY, R.; MOTA, M.; BYGATE, M. Strategic planning and repetition as metacognitive processes in task performance: Implications for EFL learners' speech production. *In*: WEN, Z.; AHMADIAN, M. J. (ed.) **Researching L2 task performance and Pedagogy**. In honour of Peter Skehan. John Benjamins, 2019. p. 199-228. DOI <https://doi.org/10.1075/tblt.13.10del>

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Qualitative, Quantitative and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EAST, M. Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. **Language Teaching**, v. 50, n. 3, p. 412-424, 2017. DOI <https://doi.org/10.1017/S026144481700009X>

ELLIS, R. Task-Based Language Teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

ELLIS, R. Planning and task-based performance: Theory and research. *In*: ELLIS, R. (ed.). **Planning and task performance in a second language**. John Benjamins, 2005. p. 3-36. DOI <https://doi.org/10.1075/llt.11>

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning on performance in task-based learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 18 (3), p. 299-324, 1996. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>

GUARÁ-TAVARES, M. G. **Pre-task planning, working memory capacity and L2 speech performance**. 2008. 222 f. Dissertation (Doctoral Program in English). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LARSON-HALL, J. **A guide to doing statistics in second language research using SPSS**. New York and London: Routledge, 2010. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203875964>

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LONG, M. H. Focus on form in task-based language teaching. *In*: LAMBERT, R. L.; SHOHAMY, E. (ed.). **Language policy and pedagogy**. Amsterdam: Benjamins, 2000. p. 179-192. DOI <https://doi.org/10.1075/z.96.11lon>

MEHNERT, U. The effects of different lengths of time for planning on second language performance. **Studies on Second Language Acquisition**, v. 20, p. 83-108, 1998. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263198001041>

PALLOTTI, G. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 4, p. 590-601, 2009. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amp045>

RICHARDS, J. C. **Interchange 2**. 5th Edition. Cambridge: CUP, 2017.

SKEHAN, P. Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. *In*: SKEHAN, P. (ed.). **Task-Based Language Teaching: Processing Perspectives on Task Performance**. John Benjamins, 2014. p. 211-260. DOI <https://doi.org/10.1075/tblt.5.08ske>

SKEHAN P. Modelling Second Language Performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. **Applied Linguistics**, v. 30, n 4, p. 510–532, 2009. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998. DOI <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>

SKEHAN, P. A framework for implementation of Task-Based instruction. **Applied Linguistics**, 17, p. 62-138, 1996. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>

SOUZA, A. C. W. Basic level students and focus-on-form: a study in a public school. *In: CONGRESSO INTERNACIONALDA ABRAPUI*, 1, 2007, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Federal University of Minas Gerais, 2007.

SPECHT, A. L. **Is strategic planning enough? Investigating the impact of two types of strategic instruction on students' oral planned performance**. 2017. 181 f. Dissertation (Doctoral Program in English). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *In: LANTOLF, J. (ed.) Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**. v. 58, n. 1, p. 44-63, 2001. DOI <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.1.44>

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 338-356, 1998. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: Two French immersion learners' response to formulation. **International Journal of Educational Research**, v. 37, n. 3-4, p. 285-304, 2002. DOI [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00006-5)

TAVAKOLI, P.; FOSTER, P. Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. **Language Learning**, v. 61, p. 37-72, 2008. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00642.x>

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based Language Education: from theory to practice**. Cambridge University Press, 2006. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>

VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M.; NORRIS, J. **Task-based language teaching: A reader**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. DOI <https://doi.org/10.1075/tblt.1>

WANG, Z. On-line time pressure manipulations: L2 speaking performance under five types of planning and repetition conditions. *In: SKEHAN, P. (ed.) Processing Perspectives on Task Performance*. John Benjamins, 2014. p. 27-62. DOI <https://doi.org/10.1075/tblt.5.02wan>

XHAFAJ, D. C. P. **One is good, two is better**: Investigating the impact of peer-planning in the oral performance of intermediate L2 English learners. 2013. 117 f. Undergraduate Dissertation (Undergraduate degree in Languages - English). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

XHAFAJ, D. C. P.; MUCK, K. E.; D'ELY, R. C. S. F. The Impact of individual and peer planning on the oral performance of advanced learners of English as a Foreign Language. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 39-65, 2011.

ZACCARON, R. **The More the Merrier (?)**: the impact of Individual and Collaborative Strategic Planning on Performance of an Oral Task by Young Learners of English as an L2 in Brazil. 2018. 212 f. Thesis (Master's Program in English). Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2018a.

ZACCARON, R. Again and again: an immediate repetition oral task viewed in light of Swain's output hypothesis. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1401-1427, 21 set. 2018b. DOI <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-2>

ZACCARON, R.; XHAFAJ, D. C. P.; D'ELY, R. C. S. F. "Hang on a sec, teacher": collaborative and individual strategic planning as a means to perform L2 oral tasks at a public school. **Ilha do Desterro**, [S.I.], v. 72, n. 3, p. 401-426, oct. 2019. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p401>

Appendix

Appendix 1 - Task Instruction Sheet (Individual Planning)

Instructions to the task:

Please, read carefully.

You received a wedding invitation from a close friend. You had already confirmed your presence at the wedding, but you had an unexpected problem to deal with. To apologize, you decided to send an audio message through *WhatsApp*. Come up with a story to justify your absence in your friend's wedding. Your apology should contain the words: *bike*, *to get* and *bird* (in any order). You decide how long your message should be. Add the number (XX) XXXX-XXXX to your contact list, this is the number to which you should send your audio message.

Instructions to the planning:

Before recording your message, you will have 10 minutes to plan what and how to speak. You can take notes in the paper given. It is better not to write the entire message once you cannot use your notes while recording the message.

If you have any questions, please, solve them before starting the task because after that no questions can be asked.

After 10 minutes, I (the researcher) will say: "You should stop now". And I will ask you to leave your notes aside and record the message you planned in English. If you prefer, you can leave the room to record the audio and come back after, but try to avoid noisy places.

You can listen to your message using headphones, but should not record your message more than once. After that, you will answer a questionnaire. If you have any questions about it, raise your hand and ask me.

Remain silent until all your colleagues have finished.

Thank you very much!

Appendix 2 - Task Instruction Sheet (Collaborative Planning)

Instructions to the task:

Please, read carefully.

You received a wedding invitation from a close friend. You had already confirmed your presence at the wedding, but you had an unexpected problem to deal with. To apologize, you decided to send an audio message through *WhatsApp*. Come up with a story to justify your absence in your friend's wedding. Your apology should contain the words: *bike, to get e bird* (in any order). You decide how long your message should be. Add the number (XX) XXXX-XXXX to your contact list, this is the number to which you should send your audio message.

Instructions to the planning:

Before recording your message, you will have 10 minutes to plan in group what and how to speak (your interaction with a colleague will be audio taped). After that, each of you should record the message individually, and your message should be different from your colleague's, meaning: only the planning is collaborative. You can take notes in the paper given. It is better not to write the entire message once you cannot use your notes while recording the message.

If you have any questions, please, solve them before starting the task because after that no questions can be asked.

After 10 minutes, I (the researcher) will say: "You should stop now". And I will ask you to leave your notes aside and record the message you planned in English. If you

prefer, you can leave the room to record the audio and come back after, but try to avoid noisy places.

You can listen to your message using headphones, but should not record your message more than once. After that, you will answer a questionnaire. If you have any questions about it, raise your hand and ask me.

Remain silent until all your colleagues have finished.






Thank you very much!

Appendix 3 - Post-Task Questionnaire (Individual Planning)

Federal University of Santa Catarina – UFSC/CCE/DLLE

Name: _____

1- Check the *emoji* face that better describes your feeling in relation to the question and justify your answer:

<p>How much did you like to have time to plan your message?</p>	
<p>How good the 10 minutes planning time was? Why?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How much did you like to do the task?(create an excuse in English, having to use predefined words and recording the excuse). Justify your answer.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How do you evaluate your planning?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How much did you like to record your message on your mobile phone? Justify your answer.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

2 – Would you prefer to have planned your message with a colleague? Why? Why not? _____

3 –Would you like to say something else that was not asked here? What? _____






Thank you very much!

Appendix4 - Post-Task Questionnaire (Collaborative Planning)

Federal University of Santa Catarina – UFSC/CCE/DLLE

Name: _____

1- Check the *emoji* face that better describes your feeling in relation to the question and justify your answer:

<p>How much did you like to have time to plan your message?</p>	
<p>How good the 10 minutes planning time was? Why?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How much did you like to do the task? (create an excuse in English, having to use predefined words and recording the excuse). Justify your answer.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How do you evaluate your planning?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>How much did you like to record your message on your mobile phone? Justify your answer.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

2 – Would you prefer to have planned the message individually? Why? Why not?
(Your colleague will not have access to this information)

3 – Would you like to say something else that was not asked here?
What?_____

Thank you very much!

Submission received: 02.27.2020

Submission approved: 07.10.2020

Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas

Portuguese as heritage language in Romance languages context: communicative strategies and didactic guidelines

*Juliana AZEVEDO-GOMES**

RESUMO: O presente artigo é resultado de um estudo realizado no âmbito da didática da língua de herança (VALDÉS, 2005; KONDO-BROWN, 2005). O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias comunicativas dos falantes de herança para o uso do português como língua de herança (doravante PLH) em um contexto de línguas românicas: o castelhano e o catalão. Para isso, foram selecionadas nove crianças em idade de alfabetização e seus familiares brasileiros, para analisar seus discursos e estratégias utilizadas para a comunicação na língua portuguesa. Após a análise, percebeu-se um padrão, tanto nas estratégias empregadas, como nas dificuldades encontradas pelas crianças para comunicar-se na sua língua de herança. A partir dos resultados, apresentam-se algumas diretrizes didáticas para melhor trabalhar o desenvolvimento da competência comunicativa em português, considerando o contexto minimamente trilingue dos falantes de herança.

ABSTRACT: The present article is the result of a study realized in the scope of heritage language didactic (VALDÉS, 2005; KONDO-BROWN, 2005). The objective of this work is to identify communication strategies of the heritage speakers of Portuguese in a context of romance languages: Castilian and Catalan. For this, nine children in the alphabetization age and their Brazilian parents were selected to have their discourses and strategies for Portuguese language communication analyzed. After the analysis, a pattern was recognized in the strategies used as well as in the difficulties encountered by the children to communicate in their heritage language. From the results, didactic guidance's are shown in order to improve the development of the communicative competence in Portuguese, considering the minimal trilingual context of the heritage speakers.

* Doutora em *Didáctica y Organización Educativa* pela *Universitat de Barcelona*. Professora do departamento de *Formación del profesorado* da *Universidad Europea del Atlántico* (Espanha). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0192-5323>. juliana.azevedo@uneatlantico.es

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Língua de herança. Línguas românicas. Estratégias comunicativas. Diretrizes didáticas.	KEYWORDS: Portuguese. Heritage language. Romance languages. Communicative strategies. Didactic guidelines.
--	---

1 Introdução

A língua de herança está relacionada com a transmissão de um legado familiar, o idioma. Os descendentes de imigrantes que recebem a língua como herança, não poucas vezes, são nascidos no país de residência e, portanto, não são imigrantes, apenas possuem uma origem mais diversa. A língua de herança neste caso, é um idioma relacionado com um contexto sociocultural familiar. Assim como a língua, a cultura de herança se não é transmitida pela família, dificilmente será aprendida, já que os descendentes nascidos no país de imigração possuem, como cultura própria, a cultura local.

Este trabalho é realizado no contexto da Catalunha, Espanha, comunidade autônoma que possui duas línguas oficiais: o castelhano e o catalão. Os falantes de herança residentes nesta região, filhos de imigrantes que nasceram ou migraram muito cedo ao país de residência, aprendem a língua de herança no âmbito familiar e na Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), uma organização sem fins lucrativos que oferece aulas semanais de português como língua de herança.

O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias utilizadas pelos falantes de herança para comunicarem-se em português, considerando que não recebem escolarização formal neste idioma e que, além disso, convivem em um contexto bilíngue de línguas afins ao português. Este cenário específico gera inquietações sobre a melhor maneira de trabalhar didaticamente com essas crianças. Quais seriam as melhores diretrizes didáticas para ensinar o português, com base no contexto trilíngue e de línguas afins e nas estratégias atualmente empregadas pelos falantes de herança?

A partir de um estudo de caso com características fenomenológicas (STAKE, 2010), busca-se compreender as estratégias através de três vertentes: a do

professor/pesquisador a partir da observação de aula, a dos familiares brasileiros, através de entrevistas semiestruturadas e a dos alunos, falantes de herança, por meio de suas atividades realizadas na aula de língua de herança.

No centro da discussão está a compreensão e a valorização pelos conhecimentos prévios dos alunos e seus diferentes repertórios linguísticos já existentes nas línguas majoritárias, além da preocupação em melhor orientar didaticamente o trabalho de ensino do português como língua de herança em um contexto não formal de ensino.

2 Pressupostos teóricos: aquisição do Português como Língua de Herança vizinha

2.1 Uma língua como herança

A língua de herança pode ser conhecida como língua patrimonial ou ancestral (HE, 2010; KONDO-BROWN, 2005; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003), língua colonial (CARREIRA, 2004; FISHMAN; PEYTON, 2001) ou inclusive língua minoritária (VALDÉS, 2005). Em outras palavras, é o idioma das famílias que migraram a outros países onde se fala uma língua distinta (VALDÉS, 2005).

Os descendentes dessas famílias migrantes, que nasceram ou crescem em um país distinto ao dos seus pais são conhecidos originalmente pelo termo *heritage speakers* (falantes de herança). Esta terminologia foi cunhada inicialmente no Canadá, país com elevado número de imigrantes e vários programas de fomento das línguas de herança. Em um segundo momento, foi adotada também nos Estados Unidos e demais países (Cummins, 2005) para definir as crianças que aprenderam outro idioma desde seu nascimento, no entanto, possuem outro idioma dominante no contexto em que vivem. Montrul (2013) define os falantes de herança como indivíduos que foram expostos a uma língua imigrante ou minoritária desde a infância e ao mesmo tempo, são muito competentes na língua local.

Muitos autores se dedicaram a definir as características dos falantes de herança (VALDÉS, 2005; VAN-DEUSEN SCHOOL, 2003; CARREIRA, 2004). Este trabalho se

apóia na definição de Polinsky e Kagan (2007, p. 369-370) que definem o falante de herança como “alguém que aprendeu uma língua – a língua de herança – desde seu nascimento, mas que o idioma dominante pode converter-se em uma língua distinta.”

Estes autores, entre outros, estabeleceram alguns pontos convergentes nas características dos falantes de herança:

- Bilinguismo em diferentes graus.
- Conexão cultural e afetiva com a língua de herança.
- Aquisição da língua desde o nascimento ou primeira infância.
- Língua dominante distinta à língua de herança.

Analisando essas características, é possível compreender que os fatores que influenciam na aprendizagem da língua de herança são muitos. Montrul (2016) dividiu esses fatores em duas tipologias: fatores psicolinguísticos, como por exemplo, a quantidade e qualidade do *input* na língua de herança, a competência comunicativa e as atitudes linguísticas dos falantes de herança e fatores sociolinguísticos, relacionados com as línguas em contato e as políticas linguísticas familiares e dos países de residência. É importante ratificar que quando nos referimos à língua de herança, não nos referimos somente ao sistema linguístico, mas também ao vínculo cultural e afetivo que conforma a identidade plural dos falantes de herança. Em um estudo com filhos de portugueses residentes na Alemanha, foi detectado por Nunes (2014, p. 379) que “situar-se num contexto multicultural e perceber a dimensão ou contornos da transnacionalidade que permeia as suas vidas, não era recorrente nem consciente, embora fosse uma realidade vivenciada todos os dias em diversos contextos de interação social.” Neste sentido, quando se pensa em didática para a língua de herança deve-se considerar todos os fatores que conformam a realidade do falante de herança. Por esta razão, as diretrizes pedagógicas para o ensino da língua de herança são difíceis de padronizar, em função das especificidades existentes nos contextos sociais e familiares de cada falante.

2.2 Aquisição da linguagem do falante de herança

Segundo Piaget (1961), a aquisição da linguagem se dá por meio do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua interação com o mundo exterior. Esta interação permite a construção de esquemas mentais próprios para o desenvolvimento do pensamento e a linguagem. Seu contemporâneo Vygotsky (1979) considerava que a aquisição não é mais que uma consequência das interações sociais.

Zorzi (2002) concorda que a linguagem verbal é constituída em virtude das interações entre a criança e seu meio e complementa que este processo pode consolidar-se por volta dos dois anos de idade, período em que a criança costuma possuir a função simbólica desenvolvida.

Ferrer Serrahima (2012) sustenta que a comunicação é o principal referente para a aquisição de uma língua, mas assevera que a aquisição da linguagem não ocorre de fora para dentro, mas é construída a partir da (s) própria(s) experiência comunicativa(s). Em um contexto de línguas em contato, onde as crianças adquirem mais de um código linguístico, alguns autores (ALMEIDA, 2011; ROTHMAN; TREFFERS-DALLER, 2014) defendem que as crianças bilíngues podem apresentar um processo de aquisição semelhante às crianças monolíngues, em função da aquisição linguística desde os primeiros dias de vida.

Ainda assim, no caso dos falantes de herança, é importante destacar que as experiências aquisitivas podem ser bastante distintas. Em primeiro lugar, não necessariamente a criança adquire a língua de herança desde o nascimento. Em segundo lugar, no caso de que haja adquirido a língua de herança desde o nascimento, Zyzik (2016) destaca que há algumas variáveis socioculturais que emergem das relações e das práticas sociais. Esses fatores influirão inevitavelmente no desenvolvimento da competência comunicativa desta linguagem adquirida na primeira infância.

Polinsky (2008) identificou em suas pesquisas com os falantes de herança uma espécie de aquisição incompleta, em virtude da restrição de contextos de comunicação para a utilização desta língua. Montrul (2016) complementa esses estudos, afirmando que, a partir da idade de escolarização na língua majoritária e a socialização do falante de herança em âmbitos distintos ao familiar, existe uma tendência à perda do uso e domínio da língua de herança com relação às línguas majoritárias do país de residência.

Todavia, desde um ponto de vista conexionista (ZIMMER, 2008), o processo de aquisição da língua de herança é dinâmico e constantemente ressignificado pelos falantes através de estratégias adaptativas, a partir das relações entre as línguas que conhece. Desde esta visão, se considera que os conhecimentos linguísticos em vários idiomas são parte dos repertórios dos falantes de herança e podem contribuir à aprendizagem de outras línguas. No caso da língua de herança, como afirmam Flores e Melo Pfeifer (2014 p. 19): “[...] estudos aquisitivos na LH consistem sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)”.

Uma vez analisados os repertórios existentes e a forma como se organizam, é possível iniciar uma planificação didática para o ensino da língua de herança, considerando a diversidade existente entre os falantes e seu particular processo de aquisição da linguagem.

2.3 Descendentes de uma mesma origem: o português, o catalão e o castelhano

De acordo com Montrul (2016), as línguas do país de residência e a distância linguística entre língua de herança e idiomas majoritárias são fatores sociolinguísticos que influem na aprendizagem de uma língua de herança.

No contexto desta pesquisa, realizada em Barcelona, capital da Catalunha na Espanha, se trabalhou com três idiomas: o castelhano e o catalão como línguas majoritárias e o português como a língua de herança. As três línguas são derivadas do latim e, portanto, consideradas línguas de mesma família. A proximidade entre os três idiomas é denotada nos âmbitos morfossintáticos, léxico, ortográfico e fonético-fonológico.

Tessyer (2007) destaca que no século XII, os escritores portugueses escreviam em castelhano adaptando a morfologia e a sintaxe, o que demonstrava forte influência do português no castelhano utilizado por eles.

Coromines (1972), defende que o português e o catalão são as línguas mais próximas. Por outro lado, Takeuchi (1984) assegura que o português e castelhano são as línguas românicas que mais se assemelham. Sobre o campo léxico, Henriques (2000) e Almeida Filho (2001) ressaltam que o vocabulário entre as duas línguas está composto por 60% de cognatos idênticos e 30% falsos. Com respeito a essas semelhanças, Henriques (2000) destaca que os falsos cognatos, as expressões idiomáticas e os articuladores são elementos importantes a serem considerados, pois se não aprendidos, podem distorcer a compreensão nos dois idiomas. Godoy (2001, p. 330) conclui que “o português e o castelhano são duas línguas irmãs, mutuamente inteligíveis, embora não simetricamente”, ou seja, a semelhança existe, porém, há semelhanças concretas que legitimam dois idiomas independentes.

2.4 Questões pedagógicas no ensino aprendizagem de línguas tipologicamente próximas

A aprendizagem de línguas de mesma família foi pesquisada na modalidade de línguas estrangeiras (FERNÁNDEZ, 1997; RINGBOM, 2006; ARABSKI, 2006; AINCIBURU, 2007; BRAGA, 2010, entre outros), com o objetivo de descrever as características dos processos de ensino e proporcionar orientações didáticas, apontando as facilidades e dificuldades próprias deste contato linguístico.

Ringbom (2006) defende que a proximidade linguística facilita a compreensão e a aprendizagem, especialmente no campo motivacional, já que proporciona segurança na sua produção linguística. Por outro lado, Fernández (1997) assegura que as transferências entre uma língua e outra favorecem a hipergeneralização, provocando uma fossilização na aprendizagem. Quanto maior a proximidade entre os sistemas linguísticos, maior a intensidade de transferências linguísticas (ARABSKI, 2006).

Estudos sobre o ensino de espanhol a italianos (CALVI, 2001, 2004) ou de português a hispanofalantes (BRIONES, 1999; ALMEIDA FILHO, 2001) ratificam que embora a proximidade entre os idiomas favoreça um avanço inicial significativo, há uma fase crítica em que, na ausência de intervenções pedagógicas, é possível que o conhecimento seja estancado em uma fase de interlíngua¹ difícil de superar. Em outras palavras, a semelhança facilita a intercompreensão linguística, porém pode dificultar a transposição da interlíngua e o avanço da competência comunicativa em função das transferências linguísticas.

No entanto, na modalidade língua de herança, a visão estruturalista que permite analisar as interferências como desvios ou a interlíngua com uma perspectiva negativa não encontra lugar. Os falantes de herança, como ponto de partida, já possuem mais de um repertório linguístico e os acessam constantemente em seus diferentes contextos de comunicação, o que os diferencia dos falantes de língua estrangeira. Neste caso, a visão epistemológica da didática da língua de herança também será distinta a da didática de línguas estrangeiras, uma vez que não se trata de auxiliar os falantes de herança a desenvolver competência comunicativa em um idioma concreto, mas sim de ajudá-los a avançar em sua competência plurilíngua,

¹ Interlíngua é o sistema linguístico de um estudante de línguas em cada um dos seus estágios de aprendizagem de um idioma (SELINKER, 1972).

competência muito mais complexa e que integra diferentes conhecimentos linguísticos em diferentes níveis para cada sujeito (Conselho da Europa, 2001).

Apesar das diferenças, a didática de línguas estrangeiras em um contexto de línguas afins nos deixa uma mensagem interessante: é possível e necessário aproveitar as línguas majoritárias da mesma família para facilitar o aprendizado do português, língua minoritária no contexto do estudo e parte do repertório plurilíngue dos falantes de herança. Neste sentido, a intercompreensão pode ser uma grande aliada nesta planificação, já que facilita os ajustes da comunicação em função das similaridades linguísticas (SÉRÉ, 2009).

3. Contexto da pesquisa e metodologia aplicada

3.1. O português como língua de herança na Catalunha

A Espanha é o terceiro país europeu de acolhida dos imigrantes brasileiros, atrás de Reino Unido e Portugal². Atualmente, de acordo com o *Relatorio del Instituto Nacional de Estadística de España* (2019)³, há 90.304 residentes brasileiros registrados legalmente neste país. Os brasileiros estão distribuídos por algumas regiões específicas: Catalunha concentra o maior contingente, com 22% da população. Madrid é a segunda, com 17%, seguida da Andaluzia (10%) e Galícia (9%). Entre o total de brasileiros, destaca-se a presença majoritária das mulheres, com um total de 67% da população.

Na Espanha, o Instituto Camões oferece cursos de português e atividades culturais através dos seus centros em Barcelona, Cáceres, Madrid y Vigo⁴. Atualmente, o Instituto Camões, em conjunto com o governo da Catalunha (*Generalitat*), também

² Dados recolhidos de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/Estimativas%20RCN%202015%20-%20Atualizado.pdf>

³ Dados recolhidos de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px#!tabs-tabla>

⁴ Dados recolhidos de: <https://www.instituto-camoes.pt/es/actividad-camoes-3-es/donde-estamos-es/espana-es>

colabora com o *Programa de lenguas y cultura de origen*, com a possibilidade de oferecer aulas de português, bem como apoiar a integração escolar de alunos de Portugal, realizar mediação entre os centros educativos e as famílias e inclusive organizar cursos extraescolares de língua e cultura portuguesas. No entanto, até o final da última década, Barcelona não contava com nenhuma escola e/ou instituição que ensinasse o português na modalidade língua de herança. Uma das soluções encontradas pelos imigrantes brasileiros foi a criação de iniciativas situadas no contexto da educação não-formal para apoiar seu trabalho de transmissão de sua língua e cultura. Nesta conjuntura, nasce em 2010, a Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha (APBC), uma organização sem fins lucrativos que oferece aulas de português e cultura brasileira aos descendentes de brasileiros que nasceram ou crescem nesta comunidade autônoma espanhola. Seu objetivo principal sempre foi proporcionar um espaço de transmissão e valorização da língua e cultura brasileira aos descendentes deste país e também à comunidade local.

As turmas são organizadas por faixa etária e competência comunicativa. Na ocasião da pesquisa, a APBC contava com 66 alunos entre 2 e 12 anos divididos em quatro turmas. As aulas, de duas horas semanais, são um suporte ao trabalho de transmissão da língua. Contudo, não são suficientes para garantir a aprendizagem completa do idioma. Neste sentido, as famílias são consideradas um eixo fundamental neste trabalho de transmissão e ensino do PLH.

As aulas são ministradas por professores brasileiros, licenciados em comunicação, letras ou pedagogia e todos, em algum momento, receberam formação específica em PLH. Apesar de que não há uma planificação curricular fixa para o ensino da língua de herança, atualmente as educadoras se baseiam em um enfoque aproximado ao *Content-based Language Teaching Approach* (Aprendizagem baseado em conteúdos) (STOLLER, 2002), através de projetos temáticos anuais que abordam componentes afetivos e motivacionais com respeito ao PLH. Neste caso, sempre

busca-se um tema comum, integrando sempre que possível memórias familiares e experiências pessoais dos falantes de herança em português. O PLH é definido por Moroni e Azevedo-Gomes (2015, p. 24) como “[...] a língua através da qual se transmite não só uma proficiência linguística, mas um legado cultural de brasilidade”. Em outras palavras, o ensino da língua de herança transpassa o ensino do idioma, pois busca especialmente estreitar os laços afetivos com os componentes culturais dos familiares, além de fomentar a valorização da origem diversa e contribuir com a construção de uma identidade plural.

A avaliação das atividades possui em enfoque formativo (POPHAM, 2013) e é realizada com o intuito de conhecer os avanços realizados com respeito à competência comunicativa dos alunos nos âmbitos linguístico, discursivo, estratégico e intercultural. Esta avaliação é realizada anualmente.

A semelhança entre as línguas majoritárias, o espanhol, o catalão e o português é uma especificidade valorizada na APBC. Considera-se que a proximidade entre as línguas é um aspecto que influi diretamente no processo de ensino aprendizagem do PLH e pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa em português e, conseqüentemente, da competência plurilíngue dos falantes de herança.

3. Metodologia

Para proporcionar pautas didáticas para o ensino do PLH em um contexto de línguas próximas foi necessário identificar as estratégias comunicativas dos falantes de PLH, tanto no contexto das aulas de língua de herança, como também no contexto familiar. Assim, o estudo centrou-se na interpretação deste fenômeno específico, as concepções familiares sobre a língua de herança e as atitudes linguísticas dos falantes de herança com relação à língua portuguesa. Para isso, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa a partir do método de estudo de caso instrumental (STAKE, 2010).

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunos e suas famílias que frequentam as atividades da APBC. O estudo de caso é um enfoque metodológico que inclui uma análise sistemática baseada em várias fontes de dados e em uma descrição densa de uma realidade específica (LATORRE *et al.*, 2003; STAKE, 2010).

Para conformar o caso, estabeleceram-se os seguintes critérios:

- Possuir ascendência direta brasileira, proveniente do pai ou da mãe.
- Ter entre cinco e sete anos, em fase de desenvolvimento das competências de leitura e escrita no momento do estudo de campo.
- Participar continuamente das aulas semanais de PLH promovidas pelas Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC).
- Ter nascido ou residir desde a primeira infância na região da Catalunha (Espanha).

Após aplicar esses critérios, foram selecionadas 9 crianças e suas famílias de origem brasileira para participar da pesquisa.

Para analisar as estratégias comunicativas utilizadas pelas crianças, considerou-se necessário conceder um olhar tanto aos discursos proferidos em aula, como também às percepções dos pais sobre as estratégias utilizadas no âmbito familiar (quadro 1).

Quadro 1 – Organização da coleta de dados.

Instrumentos de recolha de dados	Contexto/participantes	Dados a analisar
Observação participante com gravação de áudio e transcrição em documento editor de texto.	- Aula/ alunos	- Transferências linguísticas. - Estratégias utilizadas pelos falantes de herança para se comunicarem em português.
Entrevista semiestruturada com gravação de áudio e transcrição em documento editor de texto.	- Extraclasse / familiares brasileiros dos alunos participantes da pesquisa.	
Análise documental: Atividades de aula	- Aula/ alunos	

Fonte: elaborado pelo autor.

A observação foi realizada na modalidade participante, em um total de 54 (cinquenta e quatro) horas, correspondente a 27 (vinte e sete) aulas entre os meses de janeiro e outubro de 2016.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi revisado e validado por dois doutores em educação: um com especialidade em estratégias de aprendizagem e outro com especialidade em metodologia da pesquisa científica. Uma vez revisados e realizados os ajustes propostos pelos especialistas, o roteiro foi validado e se procedeu à sua aplicação.

Para a análise de dados das observações de aula e das entrevistas, foi utilizado o método de Análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e para a análise dos materiais de aula, utilizou-se um método aproximado ao de análise de erros⁵ (CORDER, 1967), com o suporte do software Atlas-TI, versão 7.0, que permitiu elaborar uma análise de acordo com os dados relevantes para o estudo, através das unidades de significado atribuídas sobre a competência comunicativa e as estratégias comunicativas.

A codificação para análise foi organizada conforme consta dos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Sistema de codificação para os dados recolhidos.

OC	Observação de aula
ENT	Entrevista semiestruturada
EV	Evidencias da análise documental (atividades de aula).

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Categorias e metacategoria de análise.

Categoria	Subcategoria
Conhecimento linguístico em PLH.	Competência comunicativa
Estratégias de comunicação em português.	

Fonte: elaborado pelo autor.

⁵ Se ratifica a aproximação ao método de análise de erros, em função do posicionamento epistemológico da pesquisa, que buscava identificar as hipóteses dos alunos e não exatamente desvios da norma linguística (CORDER, 1967).

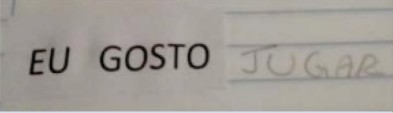
4 Resultados e discussão

Conhecimento linguístico em PLH

Através das observações e atividades de aula, foram encontradas transferências relacionadas com os níveis morfosintáticos, léxico-semânticos e fonético-fonológicos. As transferências no âmbito morfosintático neste grupo apresentaram-se especialmente entre pronomes, adjetivos e verbos.

Na primeira evidência, a transferência se relaciona com o verbo gostar, cujas estruturas do castelhano e do catalão são semelhantes entre si e distintas do português⁶. Uma vez que são estruturas reforçadas no sistema educativo formal e nos contextos de comunicação nas línguas majoritárias, este tipo de verbo pode gerar maior dificuldade na comunicação em português.

Quadro 4 – Evidência de conhecimento linguístico nº 1.

EV.9	Verbo gostar com preposição. “de” escrito sem preposição. *Eu gosto jugar.	
------	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

A segunda evidência recolhe um exemplo de transferência relacionada com os adjetivos, concretamente os superlativos:

Quadro 5 – Evidência de conhecimento linguístico nº 2.

EV.4	A expressão *melhor em português descrita com a forma adjetivada do castelhano e do catalão *mais bom”.	o sushi *mais bom é o que faz, que você pega um sushi com carinho[...]
------	---	--

Fonte: elaborado pelo autor.

⁶ Nos dois primeiros idiomas, é um verbo que é acompanhado primeiramente por pronome de objeto indireto *me gusta (castelhano), m’agrada (catalão). Em nenhum dos dois idiomas é necessário incluir a preposição *de, como na língua portuguesa.

A expressão *mais bom, pode ser definida como uma transferência do catalão e do castelhano, uma vez que o adjetivo comparativo em português seria escrito como melhor, distinto ao catalão (*més bó*) e ao castelhano (*más bueno*). No último exemplo, se seleciona um exemplo que apresenta uma interferência não somente de um verbo (verbo ser), mas de uma expressão muito usual no vocabulário infantil: Era uma vez.

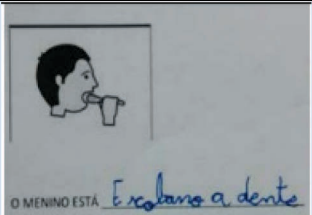
Quadro 6 – Evidência de conhecimento linguístico nº 3.

EV.15	A expressão *Era uma vez utilizada com a forma em castelhano.	* Érase uma vez um dragão que vivia numas montanhas [...]
-------	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Os postulados de Bowles (2011) sobre os conhecimentos implícitos e explícitos dos falantes de herança são corroborados neste estudo, especialmente no que se refere à estrutura formal da língua. Na evidência nº 4, nota-se que o aluno compreende perfeitamente a ação executada na figura e tenta escrevê-la em português:

Quadro 7 – Evidência de conhecimento linguístico nº 4.

EV.11	Ação correta. Letra *b no lugar da letra *v para a palavra *escovando (transferência da fonética castelhana).	
-------	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Também se percebeu carência de vocabulário com letras que possuem a fonética distinta ao castelhano e ao catalão. Além da dificuldade, os participantes da pesquisa estabeleceram um limite de motivação para o trabalho com algo que não dominam. Esta segunda evidência é recolhida em um jogo em que duas equipes deveriam ir dizendo palavras que iniciassem com a letra v. A letra tinha sido escolhida em função do trabalho com os vulcões, além da diferença fonética clara entre o português, o

castelhano e o catalão. Em português e em catalão, a letra *v possui som semelhante. Em castelhano, a letra *v possui um som muito semelhante a letra *b. No exemplo anterior também se denota esta dificuldade no âmbito escrito.

Quadro 8 – Evidência de conhecimento linguístico nº 5.

OC, 1:27	As palavras que saíram no jogo foram: vaca, vulcão, *viento (para referir-se a vento) e logo as opções acabam. Tento ajudar-lhes, mas percebi que começam a demonstrar desânimo em função do grau de dificuldade da atividade.
----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Com respeito ao âmbito ortográfico, foram identificadas dificuldades, no entanto, não registradas como transferência, mas sim como momento de aquisição da competência escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), em função da idade dos participantes da pesquisa.

O fato de que estejam inseridos em um contexto de línguas da mesma família e que sejam conscientes de sua origem cultural e linguística diversa, possibilita a reflexão e a busca pelos contrastes linguísticos.

Quadro 9 – Evidência de conhecimento linguístico nº 6.

OC, 1:10	Alguns alunos começam a comparar as palavras volcà, em catalão com volcán em castelhano e vulcão em português.
----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Seja no âmbito linguístico ou no âmbito cultural, os falantes de herança demonstraram uma facilidade para analisar seu contexto local, realizar adaptações ou compreender fenômenos interculturais desde distintas perspectivas.

Quadro 10 – Evidência de conhecimento linguístico nº 7.

OC, 1:32 [...]	Entre todos, concordamos que María é um nome que está em muitos países. João é mais difícil, porque se pronuncia muito diferente.
----------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Estratégias de comunicação em português

A pretensão de conhecer as estratégias escolhidas pelos participantes do caso para comunicarem-se em português está relacionada com a teoria das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990). A estratégia de aprendizagem é um ato consciente, escolhido pelo sujeito para realizar alguma ação. No caso deste estudo, em função da tenra idade dos participantes e do interesse em complementar a informação obtida no contexto de aula, foi necessário conhecer as estratégias comunicativas empregadas pelas crianças sob a ótica dos familiares.

De acordo com os familiares brasileiros entrevistados, a utilização de recursos linguísticos dos idiomas que mais dominam para estabelecer a comunicação em português é uma estratégia aplicada pela totalidade de crianças. Esta tática confirma a relação que estabelece Arabski (2006) entre a proximidade idiomática e os empréstimos de uma língua à outra.

Quadro 11 – Extrato de estratégia de comunicação nº 1.

ENT, 12:11	O que elas usam é a fonética espanhola pra escrever em português, umas coisas super engraçadas.
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Os familiares também destacaram como estratégia a associação de palavras e ideias por meio de traduções, criação e transformação de palavras/frases.

Quadro 12 – Extrato de estratégia de comunicação nº2.

ENT, 11:4	É certo que elas criam palavras, que elas transformam palavras, elas buscam.
-----------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 13 – Extrato de estratégia de comunicação nº 3.

ENT, 9:17 [...]	às vezes, quando são livros em catalão ou em castelhano, eu leio em português mesmo assim, eu vou traduzindo pro português, e foi tão engraçado porque isso deve fazer o que, umas três semanas que a gente tava aqui lendo algum livro que não era em português e que eu tava lendo em português a história que tava escrita em castelhano e ela disse, eu quero ler também e eu disse, ta bom, então lê, ela começou a fazer a tradução do que tava lendo...risos
-----------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, os familiares relatam o uso de comparações entre os idiomas e suas respectivas culturas, realizadas e questionadas constantemente pelas crianças.

Quadro 14 – Extrato de estratégia de comunicação nº 5.

ENT, 12:13	[...] isso é um problema da nossa língua, a correspondência fonética é muito diferente, risos. Nós estamos nisso agora, o som do “o”, termina com “l”, mas fala como “u”, eles ficam olhando...risos... mas é um momento de alfabetização, é um momento de alfabetização, dessa fase, não é porque elas falam espanhol...a diferença é que a correspondência é outra.
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Com respeito ao grau de competência comunicativa, os familiares mencionaram que algumas vezes se surpreendem com o nível de conhecimento que seus filhos possuem na língua portuguesa.

Quadro 15 – Extrato de estratégia de comunicação nº 4.

ENT, 11:15	Eu penso, isso vai ser difícil, porém as vezes também é uma questão delas, que a gente começa a conversar e eu penso, como é que elas sabem essa palavra?
------------	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Uma vez apresentadas as evidências fruto das interações com as crianças participantes do caso e seus familiares brasileiros, foi possível elaborar um panorama do caso e algumas diretrizes didáticas para o trabalho com os falantes de herança em um contexto de línguas irmãs.

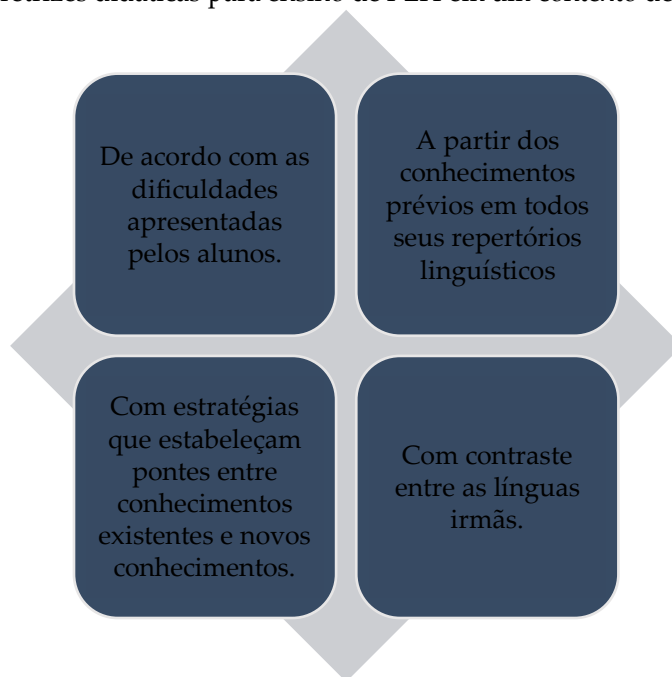
Os participantes do caso:

- Recebem o suporte familiar para a aprendizagem da língua de herança no âmbito familiar e social (através das aulas da APBC).
- Crescem em um contexto sociolinguístico diverso que lhes proporciona diversas experiências linguísticas e culturais.
- Utilizam estratégias de comunicação relacionadas com a transferência, a criação e transformação de palavras, a tradução e o contraste.
- Necessitam instrução formal especialmente com respeito ao nível morfossintático, em função da maior semelhança entre o castelhano e o catalão e diferenças da língua portuguesa.

5 Diretrizes didáticas para o ensino de PLH e considerações finais

Para atender às demandas desse contexto de línguas irmãs, considerando as três línguas de mesma família, se recomenda trabalhar de forma articulada, de acordo com os princípios designados na Figura 1.

Figura 1 – Diretrizes didáticas para ensino de PLH em um contexto de línguas românicas.



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da referência de que o português, o catalão e o castelhano são línguas de mesma origem (latim) e portanto, consideradas irmãs (TESSYER, 2007), o objetivo do estudo era conhecer as estratégias de comunicação dos falantes de PLH para determinar algumas diretrizes didáticas para o trabalho com esta modalidade linguística.

O fato de que as línguas sejam semelhantes constituem uma vantagem para a compreensão e comunicação oral, além de fomentar a motivação pela aprendizagem em função da maior facilidade em fazer-se entender.

As famílias são agentes fundamentais na transmissão do PLH, fomentando o uso e as estratégias de utilização desta língua no âmbito familiar e potencializando diferentes situações comunicativas em português.

Foram identificadas diversas práticas translíngues⁷ como estratégias de comunicação dos falantes de herança. No âmbito didático, o professor pode utilizar os próprios repertórios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a criatividade dos falantes de herança e apoiando-se no contraste linguístico para fortalecer ainda mais sua competência plurilíngue.

As estratégias utilizadas para o trabalho com falantes de herança em um contexto de línguas vizinhas devem ser organizadas para potencializar a conexão entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, aproveitando a semelhança entre os três idiomas. Para isso, “se considera indispensável a realização de um diagnóstico prévio, tanto com respeito à competência comunicativa na língua portuguesa, como também das concepções e práticas linguísticas no âmbito familiar” (AZEVEDO-GOMES, 2019, p. 158). Finalmente, é necessário proporcionar desafios de complexidade cognitiva coerente, que mantenham e fomentem a motivação pelo aprendizado da língua de herança.

A didática da língua de herança deve considerar os repertórios linguísticos e culturais prévios dos falantes de herança para toda e qualquer atividade proposta nas aulas. Neste contexto específico, multilíngue e de línguas afins, o fato das línguas serem irmãs é concebido como um aspecto positivo, pois favorece sua utilização como ponte para a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos e também para a construção de uma identidade plural.

Referências bibliográficas

AINCIBURU, M. C. **La adquisición del léxico en las lenguas afines**: El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera. 2007. Tese de doutorado - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 2007.

⁷ Definição pós-estruturalista para utilização de vários repertórios linguísticos de um sujeito em um contexto de comunicação (GARCÍA *et al.*, 2017).

ALMEIDA, L. **Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais-français**. 2011. Tese de doutorado - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO J. C. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001. p. 13-21.

ARABSKI, J. Language Transfer in Language Learning and Language Contact. *In*: ARABSKI, J. (ed.), **Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon** Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 12-21. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853598579-005>

AZEVEDO-GOMES, J. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. **Lengua y Migración**, vol. 11, no 2, p. 135-161, 2019.

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições, 1977.

BRAGA, J. Calque-free lectures? Spanish cross-linguistic influence in content teaching through English. *Elia*, v. 10, p.113-135, 2010.

BRIONES, A. I. O método contrastivo e a prática da tradução no ensino do português e do espanhol para hispano e luso falantes de nível avançado. *In*: **6º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS**. Rio de Janeiro, 1999.

BOWLES, M. Measuring implicit and explicit knowledge. What can heritage language learners contribute? **Studies in Second Language Acquisition** v. 33, p. 247-271, 2011. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263110000756>

CALVI, M. V. **Tradición e innovación en un manual de español para italianos: Amigo Sincero**, 2001. Disponível em <http://www.ub.edu/filhis/culturele/calvi2.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. **RedELE: Revista Electrónica de didáctica ELE**. v.1, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/Wb53xw>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARREIRA, M. Seeking explanatory adequacy. A dual approach to understanding the term heritage language learner. **Heritage Language Journal**, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/qYJsvL>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, v. 5, p. 161-169.

CUMMINS, J. A. Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 585-592, 2005.

COROMINES, J. **El que S'ha de saber de la llengua catalana** (Vol. 1). Palma de Mallorca: Moll, 1972.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRER SERRAHIMA, I. **La artesanía de la comunicación: Diálogo, escucha y lenguaje en la etapa 0-6**. Barcelona: Graó, 2012.

FISHMAN, J., Y PEYTON, J. K. 300-Plus years of heritage language education. *In*: PEYTON, J, RANARD, D. MCGINNIS, S. (ed.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice**. 2001. p. 87-97. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito " Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8 (3), p. 16-45, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Filadélfia: Calson. 2017.

HE, A. W. The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol. **Delta**, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200003>

KONDO-BROWN, K. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 4, p. 563-581, 2005. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00330.x>

LATORRE, A.; RINCÓN, D. de; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.

GODOY, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, v. 11, 2001. p. 229-248.

LATORRE, A.; RINCÓN, D. DEL, Y ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia, 2003.

MONTRUL, S. Bilingualism and the Heritage Language Speaker. *In*: BHATIA, T. Y RITCHIE, W. (ed.). **The Handbook of bilingualism and multilingualism**. Chichester: Wiley Blackwell, 2013. p.168-189. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch7>

MONTRUL, S. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge: Cambridge University, 2016. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>

MORONI, A.; AZEVEDO-GOMES, J. El Português como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudos Brasileños**, v. 2, n. 2, p. 21-35, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reb/article/view/98538>. Acesso em: 25 fev. 2020. DOI <https://doi.org/10.14201/reb2015222135>

NUNES, A. Quase despercebidos: Identidade, pertença e participação social de crianças portuguesas e luso descendentes na Alemanha. **Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies**, v. 3, n. 2, p. 363-386, 2014.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Newbury House, 1990.

PIAGET, J. **La formación del símbolo en el niño**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

POLINSKY, M. Heritage language narratives. *In*: BRINTON, D. Y.; KAGAN, O. (ed.). **Heritage language: A new field emerging**. New York: Routledge, 2008. p. 149-164. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315092997-11>

POLINSKY, M., Y KAGAN, O. Heritage languages: In the wild and in the classroom. **Language and Linguistics Compass**, v. 1, n. 5., p. 368- 395, 2007. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>

POPHAM, W. J. **Evaluación trans-formativa**: El poder transformador de la evaluación formativa. Madrid: Narcea, 2013.

RINGBOM, H. The importance of different types of similarity in transfer studies. In: ARABSKI, J. (ed.) **Cross-linguistic influences in the second language lexicon**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 36-45. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853598579-007>

ROTHMAN, J., Y TREFFERS-DALLER, J. A prolegomenon to the construct of the native speaker: heritage speaker bilinguals are natives too. **Applied linguistics**, v. 35, n. 1, p. 93-98, 2014. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amt049>

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 2, p. 209-231, 1972.

SÉRÉ, A. Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In: ARAÚJO E SÁ, M. H. *et al.* (org.) **A Intercompreensão em Línguas Românicas**. Aveiro: Oficina digital, 2009. 33-44.

STAKE, R. E. **Qualitative research**: Studying how things work. New York: Guilford Press, 2010.

STOLLER, F. Promoting the acquisition of knowledge in a content-based course. In: CRANDALL, J.; KAUFMAN, Y. D. (ed.). **Content-based instruction in higher education settings**. Alexandria, VA: TESOL. 2002. p.109-123.

TAKEUCHI, N. N. La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del español: Ferramentas de Leitura LA. **Revista Letras**, v. 33, p.181-185, 1984. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19325>. Acesso em : 03 fev. 2020.

TESSYER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VALDÉS, G. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, 2005. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ673151>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4

VYGOTSKI, L. S. **Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación**. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo, 1979.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. *In*: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (org.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Porto Alegre/Caxias do Sul: EDIPUCRS/EDUCS, 2008. p. 229-248.

ZYZIK, L. Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. *In*: FAIRCLOUGH, M.; BEAUDRIE, S. M. (ed.). **Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2016. p. 19-38.

ZORZI, J. L. **A Intervenção Fonoaudiológica nas Alterações de Linguagem Infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

Artigo recebido em: 29.02.2020

Artigo aprovado em: 03.08.2020



Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro

No perpetuation as a characteristic of the Brazilian Lectureship Program

*Leilane Morais OLIVEIRA**

*Eugênia Magnólia da Silva FERNANDES***

RESUMO: Como parte do processo globalizante, e enquanto reflexo da tentativa de sustentar e (re)afirmar a supremacia do Estado Moderno, alguns países têm executado políticas ligadas à promoção internacional de suas línguas oficiais (OLIVEIRA, 2010; 2013). Diante disso, este artigo problematiza a atuação do governo brasileiro em relação ao Programa de Leitorado - política de promoção do português brasileiro em universidades estrangeiras. A partir dos dados gerados - informações disponibilizadas no site da Rede Brasil Cultural, Editais da CAPES para a seleção de leitores, e depoimentos de leitores e ex-leitores, discute-se então a inconstância que caracteriza o funcionamento deste programa enquanto política de Estado e aponta-se como isso tangencia os requisitos de seleção e remuneração dos leitores. A análise realizada revela que, em termos de gestão e alcance mundial, os leitorados têm sofrido apagamento na

ABSTRACT: As part of the globalizing process, and as a reflection of the attempt to sustain and (re)affirm the supremacy of the Modern State, some countries have implemented policies related to the international promotion of their official languages (OLIVEIRA, 2010; 2013). Given this, this article problematizes the Brazilian government's performance concerning the Lectureship Program - a linguistic policy to promote Brazilian Portuguese in foreign universities. From the generated data - information available on the Rede Brasil Cultural website, CAPES official documents, and testimonials from active and former lecturers, the inconstancy that characterizes the operation of this program as a governmental policy is discussed to understand how these factors affect the selection, performance and remuneration of the lecturers. Besides, the study reveals that, in terms of management and worldwide reach,

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo e professora de português no Ateliê Linguagens, Sorocaba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9707-5217>. leilanemoraisoliveira@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília e professora de português na Universidade da Califórnia, Davis, Estados Unidos da América. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6268-4522>. esfernandes@ucdavis.edu

agenda estatal dos últimos anos, o que leva as conclusões a destacarem a importância de algumas ações que levem à ampliação do Programa de Leitorado, a fim de que as possibilidades de congelamentos esporádicos ou suspensão definitiva sejam minimizadas.

lectureships have been out of the focus of the government agenda in recent years. In the meantime, the conclusions talk about the importance of reconsidering the modus operandi of the Lectureship Program so that it can be expanded, and the possibilities of its sporadic freezing or permanent suspension are minimized.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas externas. Programa de leitorado. Internacionalização.

KEYWORDS: External language policies. Lectureship program. Internalization.

1 Introdução

Em estudos recentes, (2017, 2017a) Oliveira assumiu uma posição teórica compatível com a do sociolinguista francês Louis-Jean Calvet (2007), para quem as ações desenvolvidas no âmbito das políticas linguísticas ocorrem exclusivamente via Estado. Segundo esta reflexão, o conceito de política linguística, ligado às concepções teóricas e elucubrações relativas às decisões sobre a(s) língua(s) que importa(m) a um povo e/ou a uma comunidade transnacional, diferencia-se do de *planejamento linguístico*, que representa a efetiva execução das políticas de língua.

Nos referidos estudos, Oliveira (*op. cit.*) teve postura compatível com sua pesquisa de doutorado, a qual se voltou a uma das políticas linguísticas externas brasileiras; a saber, o Programa de Leitorado. No âmbito da Linguística Aplicada, e mais especificamente das Políticas Linguísticas relativas à internacionalização do português brasileiro, a tese analisou parte das ações executadas pela Rede Brasil Cultural – conjunto de instituições que, junto da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores Brasileiro (MRE), responsabiliza-se pelo desenvolvimento de políticas linguísticas e culturais em diversos países e continentes.

Esta posição epistemológica anterior também se alinhou a alguns estudos brasileiros (SILVA, 2010; DINIZ, 2012; CARVALHO, 2012; BERGER, 2013) que, entre

os anos de 2010 e 2013, afirmaram serem inegáveis os tempos de bonança que o Governo Federal de então havia trazido à política linguística externa nacional. Sobre isso, vale mencionar a notoriedade das ações de Luís Inácio Lula da Silva e também de Dilma Rousseff - até o seu *impeachment* em 2016: nestes dois governos, ministros, diplomatas, adidos, oficiais de chancelaria, dentre outros profissionais foram designados para atuação na área política supracitada, o que gerou uma extensão do ensino da língua portuguesa a novos países e enorme avanço nos números referentes a alunos atendidos e professores contratados.

Neste sentido, sabe-se ainda que o ex-Presidente Lula foi o chefe de Estado brasileiro que mais visitou países da África, bem como da América Central e do Caribe¹. Quando em exercício, Lula visitou 27 países africanos, em doze ocasiões diferentes (O Globo, 2011). Além disso, o ex-Presidente ofereceu ajuda ligada ao desenvolvimento de programas de cooperação que, em diferentes áreas, visavam contribuir com o desenvolvimento dos países caribenhos.

Na América Central, Lula visava, de acordo com Villaverde (2010), estabelecer laços cooperativos entre o Mercosul e o Sistema de Integração Centro-Americana (Sica), além de reiterar a possibilidade de empresas brasileiras prestarem serviços nos países pertencentes a esses territórios.

Em conjunto, esses fatos também trouxeram implicações às políticas linguísticas brasileiras, visto que, quando já existentes, elas permaneceram em funcionamento e, quando não, novos postos de ensino foram criados e passaram a funcionar em diversas áreas dos referidos territórios.

Como país em processo de desenvolvimento no âmbito regional e suprarregional, o Estado brasileiro também enfatizou a difusão de sua língua e cultura

¹ Para maiores informações ligadas às referidas visitas, conferir: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/12/101227_eralula_diversificacao

no âmbito do Mercosul, tanto em países-membros quanto em associados, além de ter expandido o idioma oficial em outras partes do continente americano, sobretudo nos Estados Unidos, e ainda na Europa e na Ásia.

No primeiro mandato de Dilma de Rousseff, o Estado brasileiro permaneceu em diálogo com os programas e áreas geoestratégicas que, na agenda de Lula, haviam figurado como prioridades em relação às políticas linguísticas externas. Este é caso, por exemplo, de países que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), os países do Mercosul (tanto membros quanto associados) e aqueles de elevada importância para o Programa Ciência sem Fronteiras², sobretudo Estados Unidos da América, Alemanha e Espanha – em função do número de estudantes que foram enviados a esses países.³

Tudo isso permitiu que os dizeres de Calvet (2007) parecessem apropriados aos estudos anteriores e, embora ainda houvesse lacunas, boa parte da comunidade científica acreditou na força do Estado e manteve a expectativa de que as políticas linguísticas externas seguiriam em plena expansão no Brasil.

O que agora observamos no presente nacional se distingue dos tempos anteriores mais profícuos. Do *impeachment* de 2016 até o fim de 2018, o Programa de Leitorado, por exemplo, passou por uma fase de congelamento e declínio. O Governo Federal do Brasil, enquanto chefiado pelo ex-Presidente Michel Temer, não abriu editais para seleção de novos leitores até o dia 19 de novembro de 2018: momento em

² O Programa Ciências sem Fronteiras é descrito pela CAPES como “(...) um programa do Governo Federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional”.

Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cienciasemfronteiras/html/apresentacao.html>

Acesso em: 6 mar. 2019.

³ Para mais detalhes, conferir Oliveira (2017).

que publicou o documento de número 37/2018⁴, cujo objetivo era a contratação de dezessete leitores que, entretanto, ficariam a cargo do governo de Jair Bolsonaro - chefe de Estado a partir de janeiro de 2019⁵.

Sobre o Programa de Leitorado, vale ressaltar que os primeiros postos foram criados na década de 1960: mais especificamente, em 1965, na Universidade de Toulouse - França (SILVA, 2010). Conforme as mais recentes informações disponibilizadas pelo Itamaraty, a função dos leitores é desenvolver ações “em regiões nas quais a ampliação da presença cultural brasileira constitui uma das prioridades de nossa política externa” (BRASIL, 2010 *apud* Oliveira, 2017)⁶, o que se dá em universidades estrangeiras, por meio da divulgação da língua e da cultura do Brasil junto às comunidades acadêmicas.

Quanto às exigências relativas à ocupação do cargo de leitor, o governo brasileiro estabeleceu, em 1999, uma portaria regulamentadora. Nela, demandava-se que o leitor fosse um “professor universitário que se dedica ao ensino do idioma Português falado no Brasil, da cultura e da literatura brasileiras” e que seu trabalho ocorresse durante dois anos prorrogáveis por mais dois. Em 20 de março de 2006, porém, a Portaria Interministerial n.º 01 revogou a publicada em 1999 e oficializou que o leitor deveria ser professor universitário de nacionalidade brasileira. Atualmente, os Leitorados funcionam sob o regime de convênio⁷, estabelecido entre o Ministério das

⁴ O Edital N.º. 37/2018 do Programa de Leitorado está disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_37_MRE_Leitorado.pdf

⁵ Conforme a Lei de Previsão Orçamentária de 2019, aprovada pelo Congresso brasileiro em agosto de 2018, o Ministério das Relações Exteriores contará com um montante de 3.712,4 milhões de reais no primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro. Segundo a Lei, as representações diplomáticas, dentre as quais constam as ações culturais desenvolvidas pela DPLP, terá 856,9 milhões para o exercício de suas funções. Informações disponíveis em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais/2019/ploa/orcamento-cidadao.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

⁶ Diante da atual indisponibilidade de dados numéricos acerca dos Leitorados anteriores na página da DPLP, recorreremos às informações da coleta de dados realizada por Oliveira (2017).

⁷ De acordo com o Decreto n.º 6.170, de 25 de julho de 2007, o regime de convênio consiste em “acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações

Relações Exteriores e as universidades estrangeiras que sediam o programa, conforme consta no decreto n.º 8.180 de 30 de dezembro de 2013.

No âmbito das ações de internacionalização do português brasileiro, os leitorados são peças centrais. No entanto, e conforme Faraco (2012) apontou em relação a toda a política linguística externa do Brasil, a História nacional é marcada, no que também tange a eles, pela tendência de oscilar entre avanços e freadas bruscas. Assim, embora sejam instrumentos da diplomacia nacional, o Programa de Leitorado e todo o processo de internacionalização da língua e cultura nacionais têm apresentado características que permitiriam enquadrá-los mais como políticas de governo do que, em termos de Estado, como uma decisão definitiva ou uma tendência que veio para ficar.

Diante disso e após as publicações de 2017, Oliveira adentrou um momento de profundo questionamento em relação à validade epistemológica de legar ao Estado, assim como fez Calvet (2007), a exclusividade relativa ao desenvolvimento de ações externas ligadas às línguas portuguesas⁸ faladas no Brasil, bem como às culturas que estas representam em termos identitários (KRAMSCH, 2013)⁹.

Assim, além de a sequência do texto fornecer uma discussão teórica que questiona o posicionamento de Calvet (2007), alguns dados, relacionados à ação da Rede Brasil Cultural na presente década, serão apresentados e problematizados junto

consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação” (BRASIL, 2007). Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm. Acesso em: 06 mai. 2019.

⁸ Assumimos aqui o plural, em relação às línguas portuguesas do Brasil, por compreendermos que o país, diante de sua vastidão territorial e variações linguísticas (diatópicas e diastráticas), possui muitas variedades idiomáticas que, sendo igualmente cheias de valor, o representam culturalmente.

⁹ Adotamos aqui a perspectiva de Kramsch (2013), visto que, segundo o autor, é através do encontro com o outro, por meio da língua, da cultura e do discurso, que um aprendiz compreende seu próprio eu.

a discussões resultantes de uma entrevista com participantes e ex-participantes do Programa de Leitorado.

Nas seções seguintes, autoras discutem a forma como tem sido gerido o programa e como os leitores experienciam essa política linguística. Por fim, também apresentam algumas considerações acerca do que, sob suas perspectivas, deveria ocorrer para que essa política caminhasse para ampliação e não para congelamentos esporádicos ou suspensão definitiva.

2 O lugar das políticas linguísticas

Para falar sobre as políticas linguísticas é preciso pontuar, de início, que é este um conceito marcado por certa imprecisão, já que são variadas as possibilidades ligadas à análise dos fenômenos que o termo recobre (DINIZ, 2012). Pontue-se, nesse sentido, que alguns autores – como Calvet (2007, 2002) – diferenciam as políticas linguísticas dos planejamentos linguísticos.

De acordo com esse ponto de vista, as políticas linguísticas referem-se às tomadas de decisão no âmbito das línguas e das relações entre estas e as sociedades, enquanto os planejamentos linguísticos dizem respeito às ações ligadas à efetividade das decisões, isto é, a seu efeito prático, o que, por consequência e exclusivamente, estaria ligado ao Estado.

A partir de outro ponto de vista, entretanto, alguns autores – como McCarty (2011) e Maher (2007, 2013) – acreditam que as políticas linguísticas são sempre perpassadas pelas relações de poder. A partir desse viés epistemológico, as tomadas de decisão ligadas às línguas, para não se configurarem como demagogia, precisam ter sempre seus meios de implementação, além de não serem organizadas e geridas exclusivamente pelas instâncias governamentais. Assim, é suprimida a diferenciação entre *políticas* e *planejamentos linguísticos*, uma vez que o termo *políticas linguísticas* implica necessariamente em planejamento e execução de ações efetivas.

Rajagopalan (2013), sob o mesmo prisma, expôs que a relação entre linguagem e política é reconhecida desde a Antiguidade Clássica, o que gera a inexorável afirmação de que a atuação política no mundo está em simbiose, e até mesmo dependência, com o uso social das línguas humanas. Logo, a linguagem torna-se um construto retórico concomitantemente constituído e constitutivo da política e dos interesses ideológicos que operam na arena das forças sociais.

Mediante raciocínio muito próximo ao desse autor, McCarty (2011) argumenta que as práticas de poder ligadas às línguas podem se dar em diferentes níveis. De acordo com o seu posicionamento, as políticas linguísticas podem ocorrer no nível micro, isto é, em interações interpessoais face a face; em nível médio – que diz respeito a comunidades localizadas; e/ou em nível macro – condizente com as políticas estatais e/ou com forças globalizantes maiores. Para a autora, então, estudar políticas linguísticas é buscar perceber como elas são realizadas na prática social: por meio de quais ações, por intermédio de quem, voltadas para quem e com quais propósitos.

Para corroborar essa visão teórica, cabe citar alguns exemplos de políticas linguísticas que, em diferentes níveis, já ocorrem no Brasil. Cita-se então a cooficialização ou o uso diário de diferentes línguas que não o português, visto que essas ações configuram uma forma de resistência política, dada em nível micro e médio, por parte de comunidades surdas, indígenas ou de imigrantes, espalhadas em diversas áreas do território nacional¹⁰.

O fato de as políticas linguísticas acontecerem via ações da sociedade civil e não somente pela intervenção estatal é tão claro que, além dos exemplos citados acima, basta lembrar, por exemplo, dos projetos que têm sido desenvolvidos no Brasil, principalmente pela intervenção de ONGs e igrejas, para acolhimento e ensino da

¹⁰ Uma continuidade desta discussão pode ser encontrada no estudo de Morello (2012) e no site do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL): <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 28 Fev. 2019.

língua portuguesa a cidadãos de vários países, como Haiti, Venezuela e Síria, que sobretudo nos últimos cinco anos, escolheram o Brasil como seu lugar de vida e luta por sustento¹¹.

No âmbito das políticas linguísticas externas, ressalta-se que muitas comunidades diaspóricas também têm criado estratégias ligadas à preservação de sua língua e cultura nacionais, para que as futuras gerações de seus descendentes, os quais eventualmente poderão envelhecer em solo estrangeiro, não percam de vista as suas origens. Muitas dessas estratégias, como formações de professores e rodas de leitura, foram pautas de reflexões acadêmicas referentes às comunidades brasileiras que vivem em Londres (SOUZA, 2016) e no norte da Califórnia (FERNANDES, 2018). Nesta, as atividades linguístico-comunitárias se iniciaram com os esforços do Conselho de Cidadãos de São Francisco, fortalecendo-se com o leitorado brasileiro do interstício 2014-2018. Essas práticas de iniciativa comunitária ilustram, dessa forma, os feitos da comunidade civil e não do poder público.

Além de todo o exposto, lembramos ainda que as políticas idiomáticas podem ocorrer dentro das fronteiras geográficas de um país, mas também de forma externa, sendo esta a vertente de que trata o presente texto, por meio do foco conferido ao Programa de Leitorado. Caminhando em direção a essa política e entendendo que a sua atuação configura-se como ação diplomática ligada à promoção do português brasileiro, considera-se que, diante da globalização e da Sociedade do Conhecimento (OLIVEIRA, 2013), o Programa de Leitorado carrega em seu bojo o valor simbólico da variedade linguística brasileira e as relações de poder que, por meio do programa, o Governo Federal vislumbra manter ou alcançar.

¹¹ Para verificação de algumas dessas iniciativas: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2019/02/04/projeto-social-oferece-aulas-gratuitas-de-portugues-para-imigrantes-que-vivem-em-manaus.ghtml> e <https://maringapost.com.br/cidade/2019/02/15/projeto-que-ensina-portugues-para-haitianos-em-maringa-raizes-e-asas-e-ganhador-do-premio-ozires-silva/>

Enquanto idioma supranacional, entretanto, a língua portuguesa teve o seu processo de internacionalização iniciado pelo imperialismo português do Renascimento. Ainda com base nessa lógica, organiza-se atualmente sob a égide multilateral da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em que diferentes centros de normatização oscilam entre convergências e distanciamentos.

Tal realidade implica no fato de que, dentro da própria CPLP, dão-se assimetrias e disputas de poder, principalmente entre Portugal e Brasil, uma vez que, sob muitos aspectos, os dois grandes centros gestores da língua portuguesa funcionam como concorrentes e não como aliados (DINIZ, 2012; OLIVEIRA, 2017).

Em conformidade com este quadro, cada um desses países desenvolve políticas unilaterais ligadas à difusão de uma variedade da língua portuguesa e é aí, no caso brasileiro, que se encaixa a atuação do Programa de Leitorado dirigido pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (MRE/Itamaraty).

No entanto, quando se olha criticamente para o atual cenário da política linguística externa brasileira, marcado pela realidade descrita nesta introdução, surge a seguinte pergunta em relação ao Programa de Leitorado: se o Estado congela a sua atuação e se deixa de priorizá-lo como parte da agenda, qual é o seu propósito organizacional dessas ações, isto é, qual é o sentido deste silenciamento institucionalizado? Por isso, as próximas seções dedicam-se à discussão do que, na presente década, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil fez e não fez em relação ao Programa de Leitorado, considerando dados da Rede Brasil Cultural e as reflexões de leitores e ex-leitores em março de 2019.

3 Caminhos metodológicos trilhados para geração e discussão dos dados

Conforme Chizzotti (2003, p. 222) expõe, o termo “pesquisa qualitativa” refere-se a um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais em sua vastidão de possibilidades, pois

[d]iferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais etc.

Assim, a “pesquisa qualitativa”, antes de se esgotar em um modelo único, representa um horizonte variado de teorias e de métodos que, em conjunto, possibilitam o estudo das práticas sociais e históricos. Conforme Rey (2001, p. 4), a pesquisa é qualitativa quando assume que a realidade social é um domínio que dificilmente pode ser discutido em sua totalidade e/ou problematizado para o estabelecimento de conclusões fechadas/definitivas. O conhecimento, assim, passa a ser visto como uma *zona de sentido*, isto é, um espaço de inteligibilidade, e não de esgotamento, do objeto de estudo.

No caso deste artigo, parte-se das referidas posições epistemológicas para dar luz à análise dos dados gerados. A partir deles, que são relativos a números e às percepções de professores participantes do Programa, realizou-se uma análise interpretativa contrastiva, para que fosse possível conhecer as experiências e as expectativas dos colaboradores em relação à publicação do edital CAPES/CGCI n. 37/2018.

Quanto à geração e ao objetivo de refletir sobre a atuação do Programa de Leitorado nesta década, utilizamos duas fontes: (1) documentos oficiais do Programa, como editais de seleção e informações provenientes da Rede Brasil Cultural; e (2) respostas fornecidas em um questionário, veiculado pela plataforma digital *Google Surveys*, por leitores em exercício e com atividades encerradas.

Para compor o primeiro grupo dos dados, selecionamos os *Editais CAPES/CGCI do Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira n. 44/2013, 52/2014,*

14/2015 e 37/2018; além de informações de cunho quantitativo, relativas ao alcance da Rede Brasil Cultural, disponibilizadas previamente na página da DPLP.

Desde fevereiro de 2019, os dados histórico-descritivos acerca dos leitorados da década presente foram removidos da página oficial do MRE. Assim, foi somente por meio do estudo de Oliveira (2017), que obtivemos acesso às informações numéricas que, em todo o período dos governos anteriores ao atual – de Jair Bolsonaro, dizem respeito ao alcance da Rede e do Programa de Leitorado.

Quanto ao segundo grupo de dados, composto pelo questionário de participação voluntária, ressaltamos que nele constavam oito questões referentes às experiências dos leitores no Programa de Leitorado. São elas: (1) Em que ano você se candidatou ao Programa de Leitorado; (2) Por quanto tempo você exerceu/tem exercido atividades como leitor(a) brasileiro(a)?; (3) Você já teve seu subsídio atrasado?; (4) Quantas vezes você teve o seu subsídio atrasado?; (5) Diante da incerteza de fundos provenientes do governo brasileiro, a instituição na qual você exercia/tem exercido atividades lhe ofereceu um contrato independente?; (6) A partir do Edital 037/2018 e caso haja oferta de posto para a instituição na qual você exerceu/tem exercido atividades, como classificaria as mudanças previstas para as atividades docentes, sobretudo, em relação ao edital que regia/tem regido a sua atuação?; (7) Ainda em relação ao Edital 037/2018 e caso haja oferta de posto para a instituição na qual você exerceu/exerce atividades, como você classificaria as mudanças relacionadas à moradia e às condições gerais de vida (saúde, alimentação, transporte etc.), comparando-as ao edital que regia/tem regido suas atividades?; (8) Você gostaria de ser leitor(a) brasileiro(a) em convênio com a Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP/MRE) novamente? Por favor, comente sua resposta.

Os colaboradores da pesquisa, leitores com atividades em exercício e encerradas, começaram suas atividades em 2010 (14,3%), 2013 (28,6%), 2014 (42,9%) e

2015 (14,3%). A maioria deles, 42,9%, exerceu atividades por três anos, enquanto 28,6% alcançaram o tempo máximo de leitorado, quatro anos.

4 O Programa de Leitorado nesta década: descontinuidades e impactos diplomáticos

Enquanto política linguística externa, o Programa de Leitorado deve ser tomado à luz das articulações diplomáticas do Brasil. Logo, trata-se de uma iniciativa para a qual, além da difusão da língua e da cultura nacionais, importam as intenções e as reais possibilidades de articulação econômica e geopolítica entre o país e outros poderes mundiais.

Neste sentido, é de suma importância mencionar que toda política diplomático-cultural se dá em função do que Nye (1990; 2011) chamou de *soft power*: a saber, uma influência de Estado que visa estabelecer-se a partir da exaltação de traços culturais e não da força bélica. Conforme o autor discute, o *soft power* de um país baseia-se, além das políticas externas, em outros dois agentes de força: a cultura e os valores políticos de quem está no poder. Em conjunto, estes agentes se relacionam à tentativa de tornar um Estado-nação atrativo para outros, em função de sua organização interna e/ou de sua legitimação no âmbito internacional.

No caso do governo brasileiro, a Rede Brasil Cultural é a principal responsável pelo desenvolvimento do *soft power* ligado às ações de internacionalização linguística e cultural, o que ocorre não somente através do Programa de Leitorado, mas também a partir de Núcleos de Estudos Brasileiros e Centros Culturais Brasileiros¹².

Logo, a partir de especificidades ligadas ao próprio *modus operandi* e ao público-alvo, cada uma destas políticas linguísticas se organiza em função de determinadas

¹² Os Núcleos de Estudos Brasileiros são unidades de ensino com função similar à dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), embora estes tenham uma capacidade de alcance mais abrangente. Os CCBs, por sua vez, funcionam como uma extensão de embaixadas brasileiras nos países em que estão localizados e, neles, são oferecidos cursos de língua portuguesa e outras atividades culturais. Mais informações podem ser vistas em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>

particularidades referentes ao poderio do Chefe de Estado e à consecução de interesses brasileiros a nível internacional.

De acordo com a DPLP, no interstício de 2014 e 2015, ainda no primeiro mandato de Dilma Rousseff, havia 36 postos ativos de Leitorados brasileiros e respectivos 36 leitores em atuação. À época, o número oficial de estudantes atendidos totalizava 1611, mas a própria DPLP afirmou que os leitorados de África do Sul, Espanha, Índia, Tailândia e Vietnã ainda não possuíam dados fechados naquele momento, o que indica que o referido número era, na verdade, consideravelmente maior.

Os dados deste período permitem que os contrastemos ao alcance do Programa de Leitorados no fim do governo de Michel Temer, em dezembro de 2018. Assim, de 36 postos ativos, no fim do primeiro mandato de Dilma Rousseff, é possível notar que o número decresceu para 21, conforme o seguinte quadro permite observar:

Quadro I - Comparativo do alcance do Programa de Leitorado.

Postos Ativos do Programa de Leitorado	
Unidades em dezembro de 2014	Unidades em dezembro de 2018
36	21

Fonte: produzido pelas autoras, 2019.

Conforme expusemos, as relações de poder são a força motriz de qualquer política linguística. Sendo assim, a atuação do Programa de Leitorado certamente tem implicações sociais e ideológicas que, em maior ou menor escala, posicionam o Brasil na arena das disputadas mundiais do capitalismo pós-moderno.

Como exemplo, considera-se que, via atuação dos leitores nos postos, ações afirmativas ligadas ao Brasil são executadas, como é o caso da organização de edições

do Exame Celpe-Bras¹³ e/ou do desenvolvimento de eventos científico-culturais sobre o país, com enfoque na arte nacional (literatura, música, cinema) e na produção científica de pesquisadores brasileiros.

Além disso, os leitorados viabilizam a formação de futuros profissionais estrangeiros, em termos de aprendizagem sobre a língua e cultura do Brasil. Ademais, permitem a ocorrência de trocas culturais e acadêmicas entre o leitor e a instituição para onde ele é enviado, bem como a criação de redes de pesquisa entre a instituição acolhedora do posto e instituições brasileiras de ensino superior.

A própria existência de uma política voltada à internacionalização da língua portuguesa do Brasil e da cultura nacional, ao invés de simples ou corriqueira, tem a sua base na sustentação de um ideário de identidade que, se executado sob a lógica do Estado moderno, permite mostrá-lo como sinônimo inequívoco do Brasil e do Estado nacional. Isso é dito pois os Estados-nação foram compreendidos, durante a modernidade, como unidades marcadas por homogeneidade cultural, identitária e linguística (BLOMMAERT, 2006; FABRÍCIO, 2013; MAHER, 2007, 2013). Sendo assim, as políticas idiomáticas transnacionais, enquanto formas de *soft power*, tornam-se altamente viabilizadoras da associação de um povo a uma imagem linguístico-cultural.

Acreditamos que esta é a lógica que levou, nos primeiros anos do presente século, os governos de Lula e Dilma Rousseff a compreenderem o Programa de Leitorado como uma política externa estratégica. Em função de seu funcionamento em universidades estrangeiras e dos usuários linguísticos que tinha como potencial, o Programa abriu, sobretudo durante o governo Lula, muitos postos que dialogavam com a tendência de diplomacia cooperativa *do âmbito Sul-Sul*, ou seja, de relações

¹³ O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros. Aplicado desde 1998, é o único exame reconhecido pelo governo brasileiro. Para maiores informações: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 24 nov. 2018.

diplomáticas cujo foco é a associação a países periféricos ou semiperiféricos no capitalismo.

Contrariando toda a lógica do pensamento abissal, a contemporaneidade assiste os países periféricos e semiperiféricos estabelecerem relações exteriores de forma inovadora: na era pós-colonial, os países que não pertencem ao centro de poder – localizado sobretudo no Norte do mundo (o Norte do imperialismo renascentista e do capitalismo pós-moderno) – criam articulações no sentido de gerar novas formas de protagonismo, o que se dá principalmente a partir de integrações regionais (SANTOS, 2009).

Neste sentido, até 2015, o Brasil intensificou o envio de leitores a países pertencentes sobretudo à América Latina e ao Caribe. Entretanto, esta agenda política sofreu alterações, passando por um processo de descontinuidade durante o governo de Michel Temer, conforme demonstram os dados arrolados no próximo quadro:

Quadro II – Países com leitorados brasileiros em 2018.

Países com leitorados vigentes em dezembro de 2018			
América	África	Ásia	Europa
Canadá Estados Unidos da América México Paraguai	África do Sul Cabo Verde Moçambique	China Índia Israel Tailândia Vietnã	Alemanha Dinamarca França Hungria Inglaterra

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

No continente americano, os postos de leitorado de Argentina, Chile, Trinidad e Tobago, Colômbia e Peru, em funcionamento no início do segundo governo de Dilma Rousseff, foram descontinuados durante o tempo em que Michel Temer ocupou o poder. Na África, o mesmo ocorreu com São Tomé e Príncipe, país pertencente à África de língua portuguesa, e com o Senegal. Além disso, postos presentes em países do

Leste Europeu, como é o caso da Croácia, República Checa e Rússia, também não contam mais com leitores do Itamaraty.

Por outro lado, observa-se que novos postos foram abertos em países da chamada África Lusófona, como Cabo Verde e Moçambique, bem como em potenciais parceiros ou mercados externos que, desde 2005 e em virtude de acordos travados com a Argentina, o Brasil vinha deixando em segundo plano, como é caso, por exemplo, do México e do Canadá.

Notamos que, em um momento em que a economia brasileira passa por crises consideráveis e em que a Argentina, principal consumidora de produtos brasileiros na América do Sul, também luta para manter-se de pé, fechar leitorados neste país e abrir outros, em locais como os citados no parágrafo anterior, não parecem ações diplomáticas aleatórias. Sobretudo diante das articulações do Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio (antigo NAFTA e atual USMCA)¹⁴, ocorridas em 2018, as negociações brasileiras com os países da América do Norte ficaram bastante comprometidas. Por isso é que a abertura de novos leitorados figura como passo estratégico, principalmente no México, país com o qual o Brasil vinha travando, via Mercosul, a venda de commodities.

No caso dos países asiáticos, é conhecida a investida do governo de Michel Temer principalmente em direção a Israel. Com dificuldades diplomáticas desde 2014, dada a crítica da ex-presidente Dilma ao uso israelense de força na Faixa de Gaza, o governo do Brasil voltou a investir, de forma enfática, em Israel e nas relações econômicas junto a este, o que gerou uma alta comercial de quase 10% em 2017.

¹⁴ Novo nome em referência às iniciais da trílice envolvida (Estados Unidos, México e Canadá). Este acordo inova em relação ao NAFTA, no sentido de objetivar a criação de mais postos de trabalho nos Estados Unidos, bem como a redução de déficits comerciais para este país, visto ser ele o principal exportador tanto do México quanto do Canadá. Para mais informações: <https://www.dn.pt/mundo/interior/o-que-muda-com-o-novo-acordo-comercial-eua-mexico-canada-9932463.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

O posto de leitorado do Vietnã é também uma forma de bilateralidade que extrapola em muito a questão cultural e linguística, vinculando-se, assim, à agenda governamental econômica. Prova disso é que, no presente século, as trocas comerciais cresceram muito entre este e o Brasil, saltando de 29 milhões de dólares em 2011 para 3,9 bilhões em 2017.

Conforme mencionado, os editais de seleção do Programa de Leitorado apresentaram periodicidade até 2015. Entretanto, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, não ocorreram publicações de novos editais até novembro de 2018 – momento em que, ao final do governo de Michel Temer, a CAPES publicou o Edital no. 037/2018.

As vagas presentes neste, cujas vigências prováveis serão iniciadas no segundo semestre de 2019, foram previstas para postos localizados nos países que se encontram elencados no seguinte quadro:

Quadro III – Países com leitorados brasileiros previstos no Edital no. 037/2018.

Países com leitorados previstos no Edital no. 037/2018			
América	África	Ásia	Europa
Estados Unidos da América Argentina Uruguai	África do Sul Cabo Verde Moçambique São Tomé e Príncipe	China Timor Leste	França Itália Rússia

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

Com o processo de seleção e análise curricular ainda em andamento¹⁵, é cedo para saber que rumos os postos nesses países tomarão. No entanto, é possível salienta

¹⁵No dia 20 de maio de 2019, a CAPES divulgou o resultado preliminar da seleção de leitores ligada ao Edital n. 37/2018. Conforme demonstra o documento, foram selecionados três candidatos para cada vaga. No entanto, como se trata de análise realizada apenas pelo governo brasileiro, as universidades estrangeiras serão as responsáveis por, de fato, escolher o profissional que virá a assumir o posto.

uma tentativa de retomada dos postos na Argentina e no Uruguai, bem como a constância dos postos nos Estados Unidos da América.

A África de língua oficial portuguesa também parece ser foco do interesse da cooperação governamental, o que é dito em função da reabertura do posto de São Tomé e Príncipe e da continuidade dos postos de Cabo Verde e de Moçambique. Os convênios com universidades na Colômbia, na Croácia, na Espanha, no Peru, na Austrália, no Chile e em Trinidad e Tobago não aparecem com demanda no edital atual e tampouco apresentam atividade ligada à DPLP.

Quanto aos rompimentos ligados a postos existentes em países da América do Sul e na Espanha, chamamos a atenção para fatos referentes ao governo de Jair Bolsonaro. Pontua-se primeiramente o recente alinhamento diplomático entre Brasil, Colômbia, Chile e Peru¹⁶, no que diz respeito a apoiar o governo dos Estados Unidos em relação à autoproclamação presidencial de Juan Guaidó, líder da oposição venezuelana a Nicolás Maduro.

Além disso, destaca-se que Brasil e Chile recentemente iniciaram cooperação militar na área de defesa cibernética¹⁷ e que, em junho de 2019, Mercosul e União Europeia estabeleceram acordo de livre comércio. Em conjunto, portanto, esses fatos apontam para a atual bi ou multilateralidade diplomática entre o Brasil e alguns destes países em que os leitorados foram descontinuados.

Diante disso, então, é preciso verificar o que mostrarão os próximos editais do Programa de Leitorado. Permanecerão descontinuados os postos dos países citados no

Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/resultados/20052019_EDITAL_37_2018_-_LEITORADO_-_Resultado_preliminar.pdf. Acesso em 31 jul. 2019.

¹⁶ Para mais informações: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2019/01/23/interna_mundo,732477/bolsonaro-eua-colombia-peru-e-canada-reconhecem-guaido-como-preside.shtml. Acesso em: 02 ago. 2019.

¹⁷ Para mais informações: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2019/08/01/brasil-e-chile-fortalecem-cooperacao-em-materia-de-defesa-cibernetica.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

parágrafo anterior ou voltarão a funcionar em virtude do enviesamento diplomático do atual governo?

5 A ótica retroativa e prospectiva dos participantes

A partir dos dados gerados via aplicação do questionário, trazemos à discussão as reflexões dos colaboradores da pesquisa quanto ao subsídio e à qualidade de vida, assim como suas expectativas quanto a uma nova experiência como leitores brasileiros. Para alcançar leitores e ex-leitores, o questionário foi compartilhado no grupo do Facebook “Ensinar Português como Segunda Língua” maior rede de professores na área hoje na internet, com cerca de catorze mil membros. A chamada para participação também foi enviada para a lista de e-mails usada como rede de apoio entre leitores e ex-leitores, a qual uma das autoras deste trabalho integra. Oito participantes responderam o questionário.

42,9% dos participantes afirmaram ter tido o recebimento do subsídio atrasado e, no interior deste quadro, 14,3% apontam que o atraso aconteceu mais de seis vezes. Além disso, e em face do edital CAPES/CGCI do Programa Leitorado n.º 37/2018, 42,9% dos participantes consideram que os parâmetros de pagamento de subsídios e as novas condições de trabalho trazem uma piora ao exercício de atividades do leitor. Em contrapartida, os participantes que indicam haver uma provável melhora totalizam 14,3% dos pesquisados.

Com relação à qualidade de vida dos leitores vindouros, 71,4% dos participantes da pesquisa consideram que o Edital n. 37/2018 pode trazer uma piora às condições de vida dos próximos leitores, no que diz respeito a áreas como saúde, alimentação e transporte. Os outros participantes, subdivididos em dois grupos de igual porcentagem (14,3% cada), afirmaram não vislumbram melhorias futuras, dado que o Edital n. 37/2018 não apresenta, em sua opinião, alterações que indiquem mudanças.

Quando questionados se teriam interesse em outro leitorado brasileiro, 85,7% dos participantes¹⁸ afirmaram que sim. Dentre as justificativas, estão:

P1: “Sim. Foi uma experiência inesquecível.”

P2: “Sim. Há mais de vinte anos trabalho com ensino de português como língua adicional e com a difusão da língua e da cultura do Brasil no exterior, posto que considero fundamental a projeção de uma imagem mais realista do país e aprofundamento dos conhecimentos sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira no exterior. Por outro lado, também acredito que, pelo alto nível de exigência e requisitos para se candidatar a uma vaga de leitor, o programa deveria profissionalizar-se e levar-se a cabo por uma equipe de especialistas concursados e, portanto, com as mesmas garantias e prerrogativas da Lei aplicável aos funcionários públicos da União, em lugar de outorgar-se uma bolsa para o exercício da função de leitor.”

P3: “Nas condições anteriores, sim. Também acho que os consulados brasileiros usam os leitores como vitrine política, mas são absolutamente ineptos quando surgem problemas (pelo menos no meu caso).”

P4: “Sim. Apesar da falta de orientação e difícil comunicação com a DPLP, a experiência do leitorado foi gratificante. Aprendi muito e a minha universidade me deu muito suporte para desenvolver as minhas atividades.”

P5: “Desejaria continuar na função de leitor, porém em outra instituição de ensino superior. Alguma que tivesse uma faculdade de letras, já que este não é o caso da instituição na qual estou designada atualmente.”

P6: “Sim, gostaria. Porém observei que os valores no mais recente Edital haviam reduzido em algumas instituições, e ainda mais exigências relacionadas ao domínio de idiomas, se bem que eu sou proficiente em dois idiomas além do Português, e tenho conhecimentos básicos de mais dois idiomas. Contudo apesar das possibilidades e limites o leitorado é uma oportunidade ímpar de conhecer outra(s) cultura (s), bem como expandir o

¹⁸ Usa-se aqui a abreviação “P” para preservar a identidade dos participantes que responderam ao questionário on-line. Além disso, suas justificativas foram enumeradas em consideração somente à ordem cronológica de recebimento das respostas.

conhecimento da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira ao redor do mundo. Neste momento por questões familiares pessoais não posso sair do Brasil por período prolongado.”

Em posição divergente, um participante explica:

P7: “Não. Por motivos pessoais, gostaria de ter mais estabilidade profissional. Além disso, enfrentei uma batalha para conseguir receber meu subsídio durante a licença-maternidade. Como o edital não tem nenhuma cláusula que abrace as mulheres, não gostaria de viver o trauma da falta de recursos novamente. Entretanto, afirmo que a experiência como leitora mudou radicalmente o futuro da minha carreira para melhor. Aprendi muito sobre o status do português em contexto internacional e tenho ocupado espaços de fala que empoderam comunidades diaspóricas brasileiras.”

As reflexões dos participantes da pesquisa constataam que, mesmo diante das dificuldades, o programa foi ou tem sido uma experiência enriquecedora em suas carreiras docentes. O debate trazido pelos leitores confirma que questões como pontualidade no recebimento do subsídio e pouca atividade de resposta da DPLP podem ser empecilhos no exercício das atividades.

Além disso, há outra lacuna no que diz respeito aos direitos sociais e trabalhistas das mulheres. Apesar de a Portaria no. 248 da CAPES, de 19 de dezembro de 2011, optar pela proteção conferida por Lei às bolsistas, concedendo-lhes até quatro meses de recebimento de benefícios durante o afastamento temporário, o gerenciamento do subsídio é feito diretamente pelo MRE e não pela CAPES. Dessa forma, sem uma cláusula nos editais que determine a que órgão regulador as leitoras devem recorrer para o amparo em fase gestacional e puerperal, é desconhecido o apoio que terão em território estrangeiro.

5 Considerações finais

Alguns autores (SÁ, 2009; OLIVEIRA, 2010) discutem que o Estado brasileiro ainda carece de maiores sistematizações relativas à gestão de suas políticas linguísticas exteriores. Referindo-se especificamente aos Leitorados, Sá (2009, p. 34) afirma que:

não há no momento um protocolo de cooperação comum a toda rede de Leitorados. Dito de outra forma, existe uma ausência de redes internas (conhecimento do trabalho do Leitor anterior) e externas (contatos com outros Leitorados). De uma maneira geral, o resultado é uma condição de isolamento dos Leitorados que seguem trabalhando nas suas respectivas universidades de modo disjunto. (...) De uma perspectiva mais abrangente, um protocolo de ação conjunta, na forma de redes externas, é essencial para que os Leitores compreendam seu trabalho enquanto parte de um projeto maior de política cultural do governo brasileiro. A falta de unificação que existe hoje se traduz não apenas em condições de trabalho isoladas e, por vezes, muito distintas. A ausência de redes também resulta em diferentes entendimentos dos Leitores sobre o seu próprio trabalho e até mesmo sobre o que é o Leitorado.

Os comentários dos participantes da coleta de dados deste trabalho reforçam a discussão de Sá e confirmam a relevância do programa. O debate trazido por esses professores também evidencia lacunas que vão além da ausência de rede de apoio. Nota-se que algumas situações-problema, como o atraso do subsídio mensal, a postura não proativa da DPLP e a ausência de resoluções que, nos editais, considerem os direitos das mulheres, tal qual o suporte à licença-maternidade – esclarecem que urge mudanças normativo-integradoras tanto em relação à elaboração dos documentos de seleção quanto à institucionalização de uma rede oficial de comunicação e suporte intra e inter-relacional para o Programa de Leitorado.

Já a análise documental revela a frágil consistência do Programa de Leitorado enquanto política de Estado. A minimização e até a extinção de postos do Programa retratam que este segue à mercê dos governos vigentes desde 2015, o que fica claro

mediante a retirada de foco das alianças diplomáticas com países periféricos da América Latina e do Caribe.

O Programa de Leitorado, então, é caracterizado rotineiramente pelas momentâneas articulações brasileiras no que tange ao desenvolvimento da agenda diplomática geral, evidenciando que não há um projeto contínuo em relação ao desenvolvimento do *soft power* nacional. Isso fica comprovado pelo edital CAPES/CGCI do Programa Leitorado n.º 37/2018, uma vez que este não apresenta convênios com universidades do Chile, da Colômbia, do Peru e de Trinidad e Tobago, mas garante, por exemplo, a perenidade de postos nos Estados Unidos, com ofertas em três universidades. A descontinuidade desses convênios, a omissão de dados históricos nos canais de informação da DPLP e a debatida ausência de suporte aos leitores demonstram a falta de interesse acadêmico-educacional que reside por trás das políticas externas de cooperação do Estado brasileiro.

Em relação à perenidade do Programa de Leitorado, também é preciso reafirmar que a falta de uma postura integradora por parte da DPLP em relação a outros organismos de cooperação internacional para a promoção da língua portuguesa, como o Instituto Camões, é um fator de risco para o insucesso dessa política¹⁹. Além disso, com a gestão de Jair Bolsonaro e a incipiência intelectual de seu plano de governo, nota-se um distanciamento gradual entre as responsabilidades do Estado e a promoção da língua. Uma evidência disso é, a despeito da inexistência de receita governamental, o fato de o MRE ter proposto a criação de um instituto brasileiro²⁰ nos moldes do Camões. Uma postura menos endocêntrica do Estado brasileiro e a consequente adoção de uma política externa menos liberal, que não prime

¹⁹ Oliveira (2017, p. 20) aponta que as ações da Rede Brasil Cultural e do Instituto Camões são, algumas vezes, “concorrentes e não complementares”.

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/02/itamaraty-planeja-criar-novo-instituto-para-difundir-cultura-brasileira-no-mundo.shtml>

pelo benefício econômico, podem ser um caminho para evitar a interrupção de convênios e, até mesmo, a extinção do Programa de Leitorado.

Referências Bibliográficas

BERGER, I. R. O ensino de línguas como espaço para a difusão do português no mundo: estratégias e ações de políticas linguísticas. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n.o 1, p. 216-229, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/7184>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BLOMMAERT, J. Language policy and national identity. *In*: RICENTO, T. (ed.) **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**, 2006. p. 238- 254.

BOAVENTURA, S. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2009.

BRASIL. **CAPES: Apresentação do Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cienciasemfronteiras/html/apresentacao.html>. Acesso em: 6 mar. 2019

BRASIL. **Balanco da política externa 2003-2010**. Brasília, 2011. Disponível em: [https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro6/6.1 Política Externa.pdf](https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro6/6.1%20Politica%20Externa.pdf). Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI no. 37/2018**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018 Edital 37 MRE Leitorado.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018%20Edital%2037%20MRE%20Leitorado.pdf). Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI no. 44/2013**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital 044 2013 Leitorado.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital%20044%202013%20Leitorado.pdf). Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI no. 52/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital 052 2014 LEITORADO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital%20052%202014%20LEITORADO.pdf). Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Editais CAPES/CGCI no. 14/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2992015-Edital-14-2015-Leitorado-RETIFICACAO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVET, L. J. **Le marché aux langues**. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: Plon, 2002.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 51.2, p. 459-484, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149>. Acesso em: 7 mar. 2019.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FARACO, C. A. A língua portuguesa no mundo contemporâneo: implicações para uma pedagogia da variação no ensino de PLA. *In*: **I Simpósio Internacional sobre o ensino do português como língua adicional**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, novembro de 2012.

FERNANDES, E. Imigrações Lusófonas e Contribuições Linguístico-Afirmativas na Jurisdição do Leitorado Brasileiro em Davis. *In*: MORELO, B.; VARGAS, E.; KRAEMER, F. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: experiências do Programa de Leitorado do Brasil**. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2018.

KRAMSCH, C. **Culture in foreign language teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research. Urmia University, 2013.

LULA se despede da África inaugurando fábrica de medicamentos. O Globo. 4 nov. 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/lula-se-despede-da-africa-inaugurando-fabrica-de-medicamentos-2928559>. Acesso em: 28 set. 2019.

MAHER, T. de J. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MAHER, T. de J. M. Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. *In*: NICOLAIDES *et al* (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2013. p. 117-134.

MCCARTY, T. **Etnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011.

NYE, J. S. **Think Again**: soft power. Foreign Policy. February 23, 2006.

NYE, J. S. **Future of Power**. New York: Public Affairs, 2011.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, nº 1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf> Acesso em: 7 mar. 2019

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico Ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **O Português do Século XXI. Cenários Geopolíticos e Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, L. Minha pátria é a língua portuguesa: ações dos governos brasileiro e português para o ensino de língua portuguesa no exterior. **Letras & Letras**, v. 33. no. 2, 2017. Acesso em: 7 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.14393/LL63-v33n2a2017-1>

OLIVEIRA, L. **Programa de Leitorado**: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil. 2017a. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata afinal? *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

REY, F. L. G. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24a. Reunião Anual da ANPEd**. Outubro 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc. Acesso em: 20 jul. 2019.

SÁ, D. S. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 31-40, 2009. Acesso em: 7 mar. 2019.

SILVA, D. B. O Passado no Presente: História da Difusão e Promoção da Língua Portuguesa no Exterior. XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**. Rio de Janeiro: Cifefil, v. XIV. p. 3018-3034, 2010.

SOUZA, A. (org.). **Português como língua de herança em Londres: recortes em casa, na igreja e na escola**. Campinas: Pontes, 2016.

VILLAVARDE, J. Lula viaja à América Central em busca de maior cooperação. **Extra**, 10 de dez. 2010. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/lula-viaja-america-central-em-busca-de-maior-cooperacao-291140.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

Artigo recebido em: 04.01.2020

Artigo aprovado em: 18.05.2020

Sentenças Judiciais e Acessibilidade Textual e Terminológica

Judicial Sentences and Textual and Terminological Accessibility

*Ester Motta**

RESUMO: Neste artigo, apresentamos parte do desenvolvimento da nossa pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa procuramos gerar dados descritivos sobre a linguagem em uso em Sentenças dos Juizados Especiais Cíveis, que se baseiam em princípios como a informalidade e a simplicidade e foram criados para ampliar e facilitar o acesso à Justiça. E, considerando que muitos do que recorrem a esses Juizados são pessoas com baixa renda e escolaridade limitada, a reflexão que fazemos é sobre como, pela simplificação textual, vista como uma tradução intralinguística, se poderia promover a acessibilidade textual e terminológica dessas Sentenças. Para a consecução das análises, com base nos estudos relativos à simplificação textual e por meio das ferramentas AntConc, Sketch Engine e Coh-Metrix-Dementia, analisamos alguns índices de coesão e coerência textual de um corpus dessas sentenças e comparamos o seu léxico com o de um corpus de textos do Diário Gaúcho e com um corpus de referência do português popular brasileiro escrito, o CorPop.

ABSTRACT: This article presents part of the development of a doctoral research in progress in the Graduate Program in Letras of the Federal University of Rio Grande do Sul. The research seeks to generate descriptive data about the language in use in Judicial Sentences of the Special Civil Courts, which are based on principles such as informality and simplicity and were created to expand and facilitate access to Justice. And, considering that many of those who resort to these Courts are people with low income and limited schooling, the reflection promoted is on how, through textual simplification, seen as an intralinguistic translation, one could promote the textual and terminological accessibility of these Judicial Sentences. In order to carry out the analyzes, based on the studies related to textual simplification and through the AntConc, Sketch Engine and Coh-Metrix-Dementia tools, this article analyzes some indexes of cohesion and textual coherence of a corpus of these judicial sentences and compares its lexicon with that of a corpus of texts from Diário Gaúcho and with a reference corpus of written Brazilian popular Portuguese, CorPop. Both

* Doutoranda em Estudos da Linguagem e Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6837-1797>. estermottac@gmail.com

Ambos representam o que se pode chamar de português cotidiano escrito. Com base nos resultados dessas análises, propomos alternativas de reescritas mais adequadas ao cidadão brasileiro adulto com baixa escolaridade e pouca experiência em leitura. Os resultados iniciais sugerem que as sentenças desses Juizados Especiais apresentam padrões lexicais e sintáticos pouco coincidentes com padrões da linguagem cotidiana escrita, de modo que podem dificultar a inteligibilidade para o público a que se destinam.

represent what can be called everyday written Portuguese. Based on the results of these analyzes, rewriting alternatives that are more appropriate for the adult Brazilian citizen with low schooling and little experience in reading are proposed. Preliminary results suggest that the judicial sentences of these Special Courts have lexical and syntactic patterns that hardly coincide with patterns of everyday written language so that they may hinder their intelligibility for the target audience.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade Textual e Terminológica. Tradução Intralinguística. Simplificação Textual.

KEYWORDS: Textual and Terminological Accessibility. Intralinguistic Translation. Text Simplification.

1 Introdução

Em diferentes esferas sociais do Brasil ouvem-se queixas quanto ao hermetismo da linguagem jurídica. Nesse sentido, segundo pesquisa encomendada pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) ao Ibope em 2004, “a imagem do Judiciário é a de uma *caixa preta*, misteriosa, pouco acessível ao indivíduo comum e com segredos que apenas os juízes podem decodificar”¹.

Corroborando essa imagem, em momento mais recente, o escritor Luís Fernando Veríssimo, em uma de suas crônicas de jornal, assim se manifesta:

Nada como acompanhar debates jurídicos para aprender a linguagem esotérica com que os juristas se comunicam. Imaginei que se poderia usar *legendas em português* para o que eles estão dizendo. Mas desconfio que, reduzidos a uma *língua inteligível*, os textos perderiam sua função principal, que é a de nos engambelar (VERÍSSIMO, 2018, p. 4, grifos nossos).

1 Disponível em: https://www.conjur.com.br/2004-out-13/imagem_judiciario_detalhada_pesquisa_ibope. Acesso em: 10 abr. 2019.

Diante desse cenário, em nossa pesquisa de doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretendemos descrever peculiaridades lexicais, gramaticais e estilísticas da linguagem empregada nas Sentenças² dos Juizados Especiais Cíveis (JECs) do Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul (PJRS). Tal descrição tem por objetivo verificar o quanto os textos dessas Sentenças podem ser compreendidos por cidadãos leigos com escolaridade limitada e pouca experiência em leitura, representados por brasileiros adultos com até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Após, com base nos dados dessa descrição, pretendemos verificar como, pela simplificação linguística, vista como uma forma de tradução intralinguística (JAKOBSON, 1959; ZETHESEN, 2009), poderemos auxiliar a promover uma maior Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT) no que se refere a essas Sentenças. A ATT representa um novo tópico de estudos que embasa a análise de textos, discursos, convenções de escrita, terminologias e vocabulários de diferentes áreas do conhecimento humano com o objetivo de promover a facilitação da compreensão por parte de leitores adultos de escolaridade limitada. Por fim, pretendemos também apresentar orientações para subsidiar uma Cartilha de Redação de Sentenças Facilitadas para Leigos, destinada a profissionais que lidam com a escrita das Sentenças dos JECs e a todos que tenham interesse na temática.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa multidisciplinar, pois vale-se dos insumos de diversas áreas do conhecimento, tais como os Estudos da Linguagem e disciplinas afins - Linguística Textual, Psicolinguística, Linguística de *Corpus*, Estudos do Léxico, Terminologia e Estudos do Texto Especializado, Acessibilidade Textual e Terminológica e Tradução Intralinguística.

² Quando nos referimos às Sentenças dos JECs, grafaremos com iniciais maiúsculas, para diferenciá-las das outras acepções dadas a esta palavra, tal como o significado de *frase*.

Relativamente aos JECs, eles foram criados em 1995, pela Lei n. 9.099, para atender a conflitos menos complexos: conflitos que não dependem de perícias e provas mais elaborada e que tenham como valor de causa até 40 salários-mínimos vigentes. O artigo 2º da Lei n. 9099/95 estabelece: “O processo orientar-se-á pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando, sempre que possível, a conciliação ou a transação” (BRASIL, 1995). E como os operadores do Direito entendem esses princípios?

O princípio da oralidade significa que, na prática dos atos processuais dos JECs, deve prevalecer a comunicação oral: qualquer pessoa pode fazer o seu pedido de forma oral na Secretaria do Juizado. Mas isso não significa que esses atos não sejam documentados por escrito. Os princípios da economia processual e da celeridade buscam a rápida resolução da demanda mediante procedimentos com menor complexidade e menor tempo de tramitação. E, quanto aos princípios da simplicidade e da informalidade, segundo PISKE (2012), eles têm por objetivo diminuir a massa dos materiais juntados aos autos do processo.

Em relação à linguagem empregada nas Sentenças dos JECs, parece que nem sempre ela atende a esses princípios do art. 2º da Lei 9.099/95. A título de exemplificação, transcrevemos dois trechos extraídos de Sentenças dos JECs do PJRS. O primeiro, além de apresentar uma sintaxe complexa, chama a atenção pelo vocabulário, que, a nosso ver, seria um fator preponderante para uma eventual falta de compreensão - sublinhamos algumas palavras no trecho. O segundo, além do vocabulário, constitui uma única frase com 97 palavras³ e vários níveis de subordinação.

- i. Por fim, *improcede o pleito* relativo aos *lucros cessantes*, pois não há como se evidenciar o prejuízo decorrente do acidente, neste

³ Palavra, neste trabalho, é vista como uma unidade da língua escrita, situada entre dois espaços em branco, ou entre espaço em branco e sinal de pontuação.

particular. *Deveras, sequer* há prova segura da profissão da autora, pois a *prova testemunhal* é frágil nesse sentido, *quanto menos* dos valores que deixou de lucrar, *mormente* em se considerando que o único documento *acostado* se refere a um pedido de valor *ínfimo* (fl. 55), de modo a se impor a rejeição deste requerimento. (Processo nº 015/3.14.0000039-0 – RIO GRANDE DO SUL, 2015, grifos nossos)

- ii. Contudo, creio que tal *cláusula* não serve para afastar o direito da autora na medida em que não foi redigida de forma clara, pois não há prova de que a ré tenha esclarecido à consumidora expressamente que a cirurgia *em exame* estaria *excluída* de atendimento do plano de saúde, sendo que o capítulo que trata das *exclusões* do atendimento são extremamente obscuras, já que não esclarecem quais seriam os procedimentos previstos na referida Tabela INAMP/SUS, não havendo prova de que a consumidora *teve vista* sobre ela, razão pela qual não se vincula a tal *exclusão contratual*. (Processo: 9000378-32.2015.8.21.0027 – RIO GRANDE DO SUL, 2015b, grifos nossos)

São poucos os profissionais do Direito que relacionam esses critérios do art. 2º da Lei n. 9.099/95 com a linguagem, a não ser pelo da oralidade. Entre esses poucos, encontramos CUNHA (2018), para quem a simplicidade, além de buscar um menor formalismo, prima por “uma linguagem que preze a clareza em oposição a termos exageradamente técnicos, o que se pode extrair do próprio critério da informalidade”.

Apesar disso, muitos outros profissionais do Direito e instituições ligadas ao Judiciário brasileiro têm-se manifestado a favor de que a linguagem jurídica seja de domínio público, e não um privilégio de poucos. É o caso da Ministra Ellen Gracie Northfleet, que, em seu discurso de posse na Presidência do Supremo Tribunal Federal, no dia 27-04-2006, assim se manifestou:

Que a sentença seja compreensível a quem apresenta a demanda e se enderece às partes em litígio. A decisão deve ter caráter esclarecedor e didático. Destinatário do nosso trabalho é o cidadão jurisdicionado, não as academias jurídicas, as publicações especializadas ou as instâncias superiores (NORTHFLEET, 2006, p. 1).

Nesse mesmo sentido, a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), em 2005, lançou uma campanha nacional pela simplificação da linguagem do Judiciário. Dessa campanha, resultou a edição de um manual com explicações sobre o funcionamento da Justiça e com um glossário de expressões jurídicas. Na apresentação desse manual, assim se manifesta a AMB:

A Justiça deve ser compreendida em sua atuação por todos e especialmente por seus destinatários. Compreendida, torna-se ainda mais imprescindível à consolidação do Estado Democrático de Direito (AMB, 2007, p. 4).

Cabe salientar, porém, que, apesar de todas essas iniciativas e de tudo que já se escreveu acerca da necessidade de simplificar a linguagem da Justiça, os resultados hoje ainda são muito tímidos. Nessa perspectiva, as perguntas que nos movem nesta pesquisa são:

- *Em que medida, do ponto de vista dos Estudos da Linguagem, do Texto, da Terminologia, da Acessibilidade Textual e Terminológica e da facilitação da compreensão leitora, as Sentenças dos JECs podem ser consideradas textos complexos para leitores adultos de escolaridade limitada?*

- *Sendo as sentenças dos JECs consideradas complexas para leitores adultos de escolaridade limitada, o que podem fazer, concretamente, os estudiosos do Texto, da Linguagem, da Terminologia, da Acessibilidade Textual e Terminológica e da facilitação da compreensão leitora em relação à elaboração da escrita dessas Sentenças em prol de uma comunicação dotada de maior acessibilidade textual e terminológica?*

Diante disso, este artigo apresenta alguns dados extraídos de dois estudos-pilotos realizados até este momento. A partir daqui, o artigo se organiza da seguinte forma: em *Terminologia*, abordamos algumas noções dessa ciência e a corrente teórica que embasa a nossa pesquisa: a *A Terminologia de perspectiva textual*; em *A Linguagem Especializada do Direito*, trabalhamos com as noções de linguagem especializada,

sublinguagens, gêneros textuais e comunidades discursivas no âmbito do Direito; em *Acessibilidade Textual*, abordamos o histórico dos estudos relativos a essa temática; em *Acessibilidade Textual e Terminológica*, abordamos a questão da acessibilidade textual em textos especializados; em *A Tradução Intralinguística e Simplificação Textual*, tratamos de aspectos da tradução intralinguística e sua relação com a simplificação textual; em *Materiais e Métodos*, apresentamos os *corpora* analisados e os procedimentos adotados em sua análise; em *Análise dos Resultados*, apresentamos os resultados das análises dos *corpora*; e, em *Considerações Finais e Perspectivas da Pesquisa*, apresentamos as conclusões advindas dos estudos-pilotos realizados e as perspectivas de encaminhamento da pesquisa.

2 A Terminologia

O nosso objeto de estudo são as Sentenças dos JECs do PJRS, cujos textos veiculam a linguagem empregada no Direito. No campo dos estudos linguísticos, tal linguagem é analisada pela ótica da Terminologia.

Como campo de estudos, a Terminologia tem sua origem na Teoria Geral da Terminologia (TGT), com os trabalhos de Eugen Wüster nos anos de 1930. Para essa teoria, os elementos essenciais da comunicação profissional são os conceitos e os signos associados a esses conceitos. Os conceitos científicos são “atemporais, paradigmáticos e universais” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 33), e não variáveis como os significados, que se ativam no contexto discursivo. Por tal concepção, a TGT sofreu críticas de outros estudiosos com posturas mais descritivas, e novas vertentes teóricas surgiram.

Entre essas novas vertentes teóricas posteriores à TGT, nossa pesquisa, por centrar-se não só no léxico, mas também na configuração gramatical e estilística das Sentenças dos JECs, adotará princípios da Terminologia Textual. Mas outros referenciais teóricos também podem nos ajudar a dar conta do reconhecimento das terminologias.

Um desses referenciais é a Socioterminologia, de François Gaudin (1993), Boulanger (1995) e Gambier (1991). Para essa teoria, o conceito é construído no discurso especializado e é sujeito a modificações devido a variáveis sociais e históricas. Tal postura levou ao reconhecimento da variação terminológica nas comunicações especializadas.

No âmbito do Direito, ainda que os manuais preconizem que o termo a ser empregado é o que consta no texto da lei, no dia a dia forense, verificamos o emprego de muitas variantes, tais como: *precatória* para *carta precatória*; *embargos declaratórios* para *embargos de declaração*; *exordial acusatória* para *denúncia*; *peça inaugural* para *petição inicial*. Salientamos, porém, que algumas dessas variantes, como o caso de *peça inaugural* e *exordial acusatória*, configuram o *juridiquês*, linguagem usada mais para elitizar e segregar do que para atender ao caráter técnico e à aplicação da justiça.

Outro referencial é a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de Maria Teresa Cabré (1999). A TCT vê o termo como um elemento de natureza poliédrica: as unidades terminológicas apresentam aspectos linguísticos, cognitivos e sociais concomitantemente.

Como exemplo disso, trazemos os casos de *parente* e *sentença*. Tais palavras pertencem ao léxico da língua natural portuguesa, mas, ao serem empregadas em um texto do mundo jurídico, adquirem *status* de termo. *Sentença*, no mundo jurídico, é o texto que representa a decisão do juiz a respeito de um fato que lhe é dado julgar. E *parente*, no mundo jurídico, é termo abordado nos art. 1591 a 1595 do Código Civil de 2002.

Frisamos, porém, que a preocupação central dessas teorias é o termo. Desse modo, a consideração do texto e dos cenários comunicativos nas áreas especializadas – foco de nossa pesquisa – encaminha para outra vertente teórica: a Terminologia Textual, abordada na próxima seção.

2.1 A Terminologia Textual

Para Finatto (2004, p. 352), “uma perspectiva de Terminologia textual [...] equivaleria a um estudo do texto que tenha termos e se distanciaria de um estudo de termos em texto”.

Lothar Hoffmann, um dos principais expoentes dessa teoria, entende que “o texto é o signo linguístico primário” (2015, p. 47). Segundo este autor, o texto especializado é instrumento e, ao mesmo tempo, resultado da atividade comunicativa exercida no âmbito de uma determinada especialidade socioproductiva. Além disso, este texto se dá por meio de uma estrutura comunicativa complexa na qual há o autor, com suas intenções comunicativas e as estratégias de comunicação que utiliza, e o destinatário, com suas expectativas.

E as Sentenças dos JECs encaixam-se nessa visão de texto, pois é por meio delas (como instrumento) que se dá uma decisão (como resultado) a um conflito levado aos Juizados Especiais. Além disso, na estrutura comunicativa dessas Sentenças, há o juiz, autor, com intenções e estratégias comunicativas de que se utiliza ao redigir seu texto-sentença, e o destinatário, o cidadão, com a expectativa de ver resolvido o seu conflito.

Por isso, Hoffmann afirma que o texto, e não a palavra ou a frase, é objeto de estudo nas linguagens especializadas. Esclarece, porém, que isso não significa abandonar o léxico ou a sintaxe. Para ele,

cada uma das unidades linguísticas será considerada, de um modo mais enfatizado, como constituinte de fenômenos relacionados a um nível ou níveis mais altos. [...] É no todo do texto que se pode melhor explicar, funcional e comunicativamente, o uso linguístico especializado, a preferência por determinados recursos linguísticos (HOFFMANN, 2015, p. 48).

Essa preferência por determinados recursos linguísticos pode ser ilustrada pela tendência à impessoalização por meio do emprego da terceira pessoa, de

procedimentos de indeterminação do sujeito ou pelo emprego de construções passivas, conforme destacamos no exemplo abaixo:

- i. *Cuida-se de ação de cobrança fundada em título extrajudicial relativo à venda de mercadorias pela autora ao réu que restou inadimplida.* (Recurso Cível, nº 71008531964, Segunda Turma Recursal Cível, Turmas Recursais, [...]. Julgado em: 30-10-2019 – grifos nossos)

Ciapuscio (1998, 2003) igualmente entende que o texto pode ser estudado pelas perspectivas do processo e do produto. Vê o termo como uma unidade léxica empregada preferentemente em áreas de especialidade, mas que pode transcender a esses âmbitos.

No trabalho de 1998, ela analisou textos com a mesma temática dirigidos a leitores com perfis diferentes – especialista, semileigo e leigo. Nos textos destinados a semileigos e leigos, houve muitas operações parafrásticas e variação formal da terminologia. Tais operações demonstraram que fatores de índole funcional e situacional (interlocutores, classe textual, âmbito discursivo) condicionam a seleção, o tratamento e os limites da variação formal e conceitual da terminologia.

Em trabalho posterior, Ciapuscio (2003), propõe uma categorização dos textos científicos em quatro níveis: funcional, situacional, semântico e formal-gramatical.

Nessa direção, Finatto chama a atenção para a contribuição das teorias de enunciação, segundo as quais

no texto científico, assim como em qualquer outro texto em linguagem natural, há, entre outras coisas [...] um sujeito que personifica tanto a voz da ciência [...] quanto a sua própria voz individual, a voz de um cientista ou tecnólogo que tem uma determinada concepção desse saber e da própria interlocução que se estabelece via texto (FINATTO, 2004, p. 349).

Essa perspectiva de análise pode ser considerada em relação aos tímidos resultados relacionados a uma linguagem mais simplificada e acessível ao cidadão no mundo jurídico. Como uma das causas para isso estaria a grande resistência dos operadores jurídicos – sujeito enunciativo que personifica a voz da ciência do Direito - em adotarem uma nova postura em relação ao seu *modus dicendi*.

Considerando expostas as teorias terminológicas embasadoras de nossas análises, na próxima seção trataremos da linguagem do Direito vista como uma linguagem especializada.

3 A linguagem especializada do Direito

Cornu (1990, p. 15) afirma que, em cada país, a linguagem jurídica é um uso particular da língua comum. E, segundo Hoffmann (2015, p. 91), ela seria uma linguagem especializada. Para este autor, uma

linguagem especializada é, na concepção de sublinguagem, a totalidade dos meios linguísticos que são utilizados em uma área da comunicação delimitada por uma especialidade para garantir que as pessoas ativas nessa área se entendam.

Ainda segundo este pesquisador, as sublinguagens podem ser “vistas não como um repositório de termos, mas sim de gêneros textuais, com seus próprios usos, de acordo com a comunidade linguística” (HOFFMANN, 2015, p. 87). Tal consideração leva-nos a refletir, no âmbito da linguagem jurídica, sobre os gêneros textuais e as comunidades linguísticas ou discursivas.

Entre os autores que tratam da questão dos gêneros citamos Bakhtin, para quem

[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só

por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

Swales (1990), outro autor a tratar do tema, vê os gêneros como uma classe de eventos comunicativos realizados por comunidades discursivas que têm um propósito de comunicação. Os dois autores, Bakhtin e Swales, percebem os gêneros textuais como eventos com propósitos comunicativos, mas apenas Swales traz a noção de comunidades discursivas, que pode se relacionar com a menção que Hoffmann faz quando diz que as linguagens de especialidade são vistas como gêneros textuais que se especificam conforme a comunidade linguística em que se inserem.

Nesse cenário, podemos dizer que as Sentenças dos JECs constituem um gênero textual, uma vez que refletem as condições e as finalidades do campo em que se inserem: o mundo jurídico. Têm como finalidade a de apresentar uma solução a um conflito levado ao Judiciário. Apresentam um conteúdo temático, as teses jurídicas relativas ao conflito em questão; um estilo, que varia de redator para redator, conforme suas escolhas lexicais e sintáticas; e uma construção composicional, que é a sua estruturação formal, normalmente dividida em relatório, fundamentação e dispositivo, que seria a decisão final.

Quanto às comunidades discursivas, Swales as vê como um grupo de pessoas que trabalham juntas e com objetivos comuns. Essa comunidade produziria um conjunto de gêneros para orientar e monitorar os objetivos e os propósitos do grupo.

É o caso do mundo jurídico, em que documentos como Petição Inicial, Contestação, Sentença e muitos outros cumprem uma função específica. A petição

inicial é a peça redigida por um advogado, em nome do seu cliente, de modo a pleitear algo na Justiça. A contestação é a peça redigida pela pessoa contra quem é dirigido o pedido inicial. A sentença seria o texto que traz a decisão do juiz acerca de um conflito que lhe é solicitado examinar.

No que se refere a essa noção de comunidade discursiva no mundo jurídico, o emprego da linguagem como forma de autoridade ou prestígio social é tema recorrente em vários trabalhos científicos. É o caso do trabalho de Santana (2017)⁴, para quem, a “elitização da linguagem empregada (verbal ou não verbal) é uma das principais causas da segregação do conhecimento jurídico e do acesso à justiça”. Segundo essa autora, a transformação da linguagem jurídica de modo a facilitar o acesso à Justiça mexe com “a vaidade historicamente construída e intocada de muitos membros desse universo”.

É esta também a percepção de LAGES (2012, p. 203), para quem iniciativas como a da AMB, citadas na introdução deste artigo, são louváveis, mas acabam esbarrando na independência dos juízes, que só seguirão a orientação se acharem por bem.

Ainda nesse sentido, temos as palavras de Adilson Carvalho

Por ter consciência da importância do grupo de que fazem parte, aqueles que têm o privilégio de pertencerem ao mundo jurídico fazem de tudo para que esse mundo sagrado não seja profanado pela presença dos não-iniciados. [...] Nesse processo de violência simbólica que “protege” o mundo jurídico do acesso de grande parte da população, nada é tão eficaz quanto a linguagem jurídica (CARVALHO, 2017, p. 1).

4

Disponível

em:

http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24. Acesso em: 06 fev. 2017.

Esse hermetismo por parte da comunidade discursiva jurídica em relação à linguagem começa já nos primeiros momentos da formação acadêmica, conforme explica Santana (2017)⁵

Se é por meio da ideologia que o jurista se empenha em construir a sua linguagem rebuscada, é por meio da leitura dos livros de Direito que o mesmo operacionaliza e aprende a desenvolver tal formação linguística. Sendo a palavra o principal instrumento de trabalho do jurista, é por meio da leitura que ela é absorvida, para posteriormente ser expelida nos instrumentos de comunicação do Direito. [...] Poucos são os autores, na área do direito, que conseguem desenvolver em suas obras, mesmo nos manuais, uma linguagem menos carregada, menos “tecnicamente correta” e comunicativamente ineficaz. Esse problema, no entanto, parece não ser percebido por boa parte dos juristas, em especial os mais novos, que se deslumbram com a possibilidade de reproduzir esse falso eruditismo em seus discursos, textos e mesmo nas conversas mais informais possíveis.

Por termos trabalhado durante 30 anos no Judiciário gaúcho, temos vivência muito pessoal com esse tipo de fenômeno. Mesmo com vários cursos de aperfeiçoamento em linguagem que são ministrados nos tribunais em geral, todos enfatizando a necessidade do emprego de uma linguagem mais simples e objetiva, são poucos os que se dispõem a mudar a forma como redigem seus textos do mundo jurídico. Ainda hoje se encontram textos como o que segue:

- *Alforriado o exame, de prima, alvoraça-se que, sem enganos, à sobra da prescrição, a decretação da extinção do processo deu-se por ato voluntário do juiz.*

Diante dessa realidade, em nossa pesquisa partimos do produto final, no caso as Sentenças dos JECs, e propomos, com base nos dados extraídos da descrição das nossas análises, escritas simplificadas e acessíveis ao nosso leitor-alvo. Essas reescritas

⁵ Ibidem.

também servirão para subsidiar um guia de sugestões especialmente dirigido a juristas e a redatores que os auxiliem.

Na próxima seção tratamos dos estudos que se preocuparam com esses procedimentos de facilitação do texto a um determinado perfil de leitor.

4 Acessibilidade Textual

O termo *acessibilidade* surgiu, segundo Sasaki (1997), na década de 40, para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo. Porém, atualmente essa noção se estende a outros contextos como o de muitos materiais escritos que podem se tornar “ambientes” inacessíveis a grande número de pessoas, portadoras de necessidades especiais ou não.

Os estudos relativos à AT surgiram nos Estados Unidos, com a preocupação de tornar textos escritos mais acessíveis aos imigrantes. Um dos precursores foi Rudolf Flesch. Bacharel em Direito e em Biblioteconomia, Flesch foi um ativo defensor de uma linguagem acessível (*plain language*) e criador do Índice Flesch de Facilidade de Leitura e cocriador do Índice Flesch-Kincaid de Grau Escolar. O primeiro índice estima o grau de complexidade de um texto com base na relação entre tamanho das frases e tamanho das palavras, e o segundo, desenvolvido em parceria com J. Peter Kincaid para a Marinha dos Estados Unidos, estima o grau escolar necessário para se compreender determinado texto. Também considera o tamanho das frases e das palavras, mas com pesos diferentes na fórmula.

Essas fórmulas, em 1996, foram adaptadas para o português brasileiro, em uma fórmula que compreende as duas. Foi uma adaptação realizada por pesquisadores do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da USP de São Carlos, do grupo NILC. A fórmula ficou da seguinte forma:

$ILF = 164.835 - [1.015 \times (\text{total de palavras}/\text{total de frases})] - [84.6 \times (\text{total de sílabas}/\text{total de palavras})]$

E o resultado da fórmula pode ser interpretado conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Níveis de Leiturabilidade segundo a Fórmula do Índice Flesch

RESULTADO	LEITURABILIDADE	GRAU ESCOLAR
100-75	Muito fácil	Ensino fundamental 1 (1º a 5º ano)
75-50	Fácil	Ensino fundamental 2 (6º a 9º ano)
50-25	Difícil	Ensino médio
25-00	Muito difícil	Ensino superior

Fonte: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/autores.php> - Acesso em 10 nov. 2018

Outro autor é William DuBay, padre e ativista norte-americano que, por defender gays e os direitos civis nos Estados Unidos, foi expulso da Igreja. Em suas obras, encontram-se recomendações de como deixar um texto apropriado a seu público-alvo, tais como: empregar palavras curtas, simples e familiares ao leitor, usar sentenças simples, voz ativa e tempo presente.

No Brasil, há os trabalhos pioneiros de Perini (1982) e de Fulgêncio e Liberato (1998), relacionados à facilitação de leitura e ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica nacional. Há também os estudos de Kleiman (1997), de Magda Soares, desde 1998, sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2004). Mais recentemente, Pereira e Baretta (2018) tratam da Leitura e Ensino e da preocupação de adaptar textos didáticos ao perfil de diferentes tipos de alunos. No ensino de línguas estrangeiras, há os trabalhos de Leffa (1996). Para este autor, o processo de compreensão deve levar em conta três aspectos: o leitor, o texto, e as circunstâncias em que se dá o encontro entre ambos.

Todos esses estudos relativos à AT abordam conceitos como *inteligibilidade*, *legibilidade*, *apreensibilidade*, *complexidade textual* e *simplificação textual*.

Segundo DuBay (2004), a *inteligibilidade* seria a propriedade que torna alguns textos mais simples de ler do que outros. O termo *legibilidade*, por outro lado, refere-se

às características físicas do texto, como os elementos da formatação textual. O termo *apreensibilidade* refere-se à facilidade na compreensão da leitura, velocidade da leitura e apreensão geral de um texto.

A *complexidade textual* (CT), por sua vez, seria a condição de um texto relacionada com o esforço despendido por dado tipo de leitor ou usuário para compreender esse texto, tais como:

o léxico e os tipos de estruturas da superfície do texto, como quantidade de palavras por frase, extensão geral do texto, a variação ou repetição de palavras, a presença de referências pronominais, as anáforas, as elipses, a quantidade de terminologia específica que possa fugir do vocabulário comum para um dado perfil de leitor, entre outros. Acrescentem-se a esses elementos propriedades relacionadas à semântica e à pragmática do texto, tais como o nível necessário de inferências para compreensão de partes ou do todo do texto, pressupostos e subentendidos (FINATTO; MOTTA, 2019, p. 328-9).

E a *simplificação textual* seria a concretização da AT: a transformação de um texto considerado complexo – para alguém – num texto mais simples. Esse processo pode se dar de uma forma subjetiva, baseado apenas em impressões ou em conhecimentos diversos do redator. Poderá também ser guiado por uma série de procedimentos previamente estabelecidos e mensurados seguindo uma metodologia científica. Um exemplo seria utilizar uma lista de palavras “fáceis” para substituir palavras “difíceis”, como a substituição de *adquirir* por *comprar*; *solver* por *resolver*.

O tema da AT está presente em trabalhos relativos à *health literacy* e *legal literacy*⁶, temas relacionados ao *Plain Language*, movimento existente em vários países com o objetivo de facilitar o acesso do cidadão às informações governamentais. Tais temáticas levam-nos a abordar, na próxima seção, a AT no âmbito das linguagens especializadas.

⁶ Letramento em saúde e letramento jurídico (tradução nossa).

5 Acessibilidade Textual e Terminológica

As pesquisas em Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT) investigam

textos, discursos, convenções de escrita, terminologias e vocabulários de diferentes áreas do conhecimento humano, tendo em mente subsidiar a facilitação da compreensão por parte de leitores adultos de escolaridade limitada [...] equivalente ao Ensino Fundamental completo. (FINATTO; MOTTA, 2019, p. 319)

Finatto (2011) assinala que, no âmbito dos estudos sobre textos e linguagens especializadas na esfera internacional, as referências são poucas. Ela menciona duas pesquisas de Davison e Green dedicadas a problemas de compreensão de textos científicos ou técnicos em um nível global. Um deles refere-se ao trabalho em que trechos de manuais de instrução da Marinha da OTAN (BAKER; ATWOOD; DUFFY, 1988) foram apresentados em versões originais e simplificadas para testes de compreensão com um grupo de leitores técnicos de formações diferenciadas. Outro foi um relativo a cartas de *recall* de fabricantes de veículos, cuja proposta era a elaboração dessas cartas de um modo mais acessível para um consumidor leigo.

Sobre essa temática, há também os trabalhos de Ciapuscio (1998, 2003), já mencionados neste artigo. Os critérios propostos por Ciapuscio (2003) para classificar os textos especializados relacionam-se com a CT, uma vez que contemplam a função ou o propósito do texto e os seus interlocutores.

No âmbito internacional, Zariski (2011) comenta que, num sistema jurídico complexo e com muitas leis e documentos escritos, um letramento básico não é o suficiente para uma efetiva participação no sistema legal. Traz a seguinte referência:

Mesmo que pessoas com baixa escolaridade tenham encontrado uma maneira de lidar com sua rotina diária, elas acham muito difícil ler, entender e usar material relacionado a problemas legais. Elas não entendem os conceitos contidos nas palavras, mesmo que compreendam as palavras isoladamente. Portanto, elas não podem

entender o que se espera delas e, muitas vezes, as implicações do que está sendo dito. (Conselho de Tribunais Administrativos do Canadá de 2005, 11) – (ZARISKI, 2011, p. 2, tradução nossa)⁷.

No que se refere às Sentenças judiciais, vale destacar uma notícia⁸ recente, publicada em 06/08/2018, que informa que três entre cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no Brasil, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas, podem ser considerados analfabetos funcionais. Esse grupo revela “muita dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas”, tais como “fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz de vacinação”, conforme salienta o texto veiculado.

Assim, de acordo com os dados dessa notícia acerca do leitor brasileiro - dados provenientes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) -, de acordo com o conteúdo semântico e com o nível formal-gramatical que os textos-sentenças apresentam, o encontro entre leitor e texto, nas circunstâncias de uma decisão judicial que atinge diretamente a vida do cidadão-leitor, nem sempre favorece a compreensão. Quebra-se, assim, a tríade - o leitor, o texto e as circunstâncias em que se dá o encontro entre ambos - considerada essencial por Leffa (1996) para a compreensão leitora e mantém-se a distância histórica entre a Justiça e a sociedade.

Diante disso, compreendendo a necessidade de simplificação da linguagem jurídica, no próximo item, trataremos desta temática relativamente ao texto especializado.

⁷ Even if people with low literacy have found a way to cope with their daily routine, they find it very difficult to read, understand, and use material related to legal problems. They do not understand the concepts contained in the words, even if they understand the words themselves. Therefore, they cannot understand what is expected of them and often the implications of what is being said (Council of Canadian Administrative Tribunals, 2005, 11).

⁸ Notícia da Agência Estado, disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-aponta-estudo-06082018>. Acesso em: 06 ago. 2018.

5.1 A Simplificação textual e o texto especializado

Finatto, Evers e Stefani (2016), em relato de uma experiência de simplificação textual de um texto científico em português sobre a Doença de Parkinson (DP), mencionam que a simplificação da linguagem e dos textos escritos ainda é tema polêmico, pois muitos a relacionam com a vulgarização científica. Citam como exemplo a desconfiança gerada em relação à tradução da Bíblia para o dialeto alemão por de Lutero em 1600.

De todo modo, ao finalizarem o artigo, afirmam que a simplificação textual pode ser um dos:

caminhos para implantar ações que democratizem o acesso ao conhecimento, dinamizando e transpondo os resultados das pesquisas produzidas no âmbito da academia para a realidade da população brasileira em geral, ajudando-a no seu processo de amadurecimento linguístico. Afinal, simplificar um texto pode, sim, ser uma atitude impulsionadora para que, a partir de um ponto inicial, o indivíduo busque – e consiga – aumentar seus níveis de letramento (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 155-6).

Quanto à linguagem jurídica, no Brasil, o Decreto nº 9.191, de 01 de novembro de 2017, trata da redação dos atos normativos. Transcrevemos, a seguir, algumas dessas orientações:

Art. 14. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, observado o seguinte:

I - para a obtenção da clareza:

- a) usar as palavras e as expressões em seu sentido comum, salvo quando a norma versar sobre assunto técnico, hipótese em que se pode empregar a nomenclatura própria da área em que se está legislando;
- b) usar frases curtas e concisas;
- c) construir as orações na ordem direta, evitando preciosismo, neologismo e adjetivações dispensáveis; [...]

Ainda que haja todas essas orientações, os textos reais do mundo jurídico parecem desconhecer-las e, portanto, carecem de procedimentos que lhes confira uma maior ATT. Nesse sentido, a simplificação da linguagem em que são veiculados pode ser um caminho para a concretização da ATT. E, como a ST também pode ser vista como um processo de tradução intralinguística, na próxima seção fazemos algumas considerações sobre essa relação.

6 A Tradução Intralinguística e a Simplificação Textual

Jakobson (1959) classifica a tradução em três tipos: tradução intralinguística, tradução interlinguística e tradução intersemiótica. Embora os estudiosos da tradução reconheçam esses tipos de tradução, a tradução intralinguística e a intersemiótica são consideradas de não muita relevância para a disciplina de estudos de tradução.

E é com base na percepção da pouca relevância dada à tradução intralinguística entre os estudos da tradução que Zethsen (2009) pretende descrever a tradução intralinguística e as estratégias nela envolvidas. Segundo esta autora, as relações sociais modernas exigem atividades de tradução além dos limites do que uma Teoria da Tradução tradicional consideraria como tradução. É o caso de traduções funcionais, como as relativas à comunicação entre especialista e leigo, traduções de livros para crianças ou para versões mais adequadas a um determinado público-alvo, legendas para surdos etc.

Para essa autora, os principais fatores envolvidos na tradução intralinguística são: conhecimento, tempo, cultura e espaço. E a simplificação, impulsionada por esses quatro fatores, seria a palavra-chave na tradução intralinguística.

Em relação ao conhecimento, que foca no nível de conhecimento do tema do texto, a simplificação se daria com o emprego de palavras e sintaxe mais simples. Em relação ao tempo, a simplificação ocorreria com o emprego de palavras e estruturas sintáticas mais contemporâneas. Em relação à cultura, a simplificação ocorreria com o

emprego de expressões mais próximas da cultura do público-alvo. Em relação ao espaço, a simplificação se daria com a retirada de informações, com o acréscimo de uma explicação para tornar a informação mais acessível ou, então, com a reestruturação de todo o texto.

Esses fatores relacionam-se com as estratégias de ST mencionadas por estudiosos da área. É o caso das *Guidelines*⁹ de simplificação apresentadas em um documento disponibilizado pelo governo dos Estados Unidos no projeto *Plain Language*. Nesse material, encontram-se muitas orientações de como redigir um texto de forma simplificada.

Segundo Paraguassu (2018, p. 142), “existem muitas características textuais que podem ser modificadas para tornar um texto mais inteligível e compreensível, incluindo sua apresentação, o uso de figuras e recursos gráficos”. Em seu trabalho, esta autora analisou as estratégias de simplificação lexical, simplificação sintática e simplificação de conteúdo. A simplificação lexical, relacionadas aos fatores de conhecimento, tempo e cultura trazidos por Zethsen,

consiste em analisar o léxico de um texto, avaliar se este é adequado ao grupo de leitores a que se destina e, caso não seja, aplicar medidas simplificadoras que tornem esse vocabulário mais acessível ao público leitor (PARAGUASSU, 2018, p. 142)

A simplificação sintática, também relacionada aos fatores de conhecimento, tempo e cultura trazidos por Zethsen, analisa a estrutura sintática do texto que pode trazer alguma dificuldade ao leitor-alvo, como o emprego da voz passiva ou da ordem indireta para leitores com pouca proficiência em leitura.

⁹ Disponível em: <https://www.plainlanguage.gov/guidelines/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

A simplificação de conteúdo, relacionada com fatores como conhecimento, tempo, cultura e espaço, preocupa-se com a seleção do conteúdo mais relevante ao público-leitor.

Depreende-se desses fatores e estratégias que, na tradução intralinguística e/ou simplificação textual, o que mais importa são as necessidades do público-alvo, e não o texto de origem. Em nosso estudo, para que possamos estimar em que medida os textos analisados são adequados ao seu destinatário, valemo-nos de procedimentos metodológicos descritivos que na próxima seção passaremos a expor.

7 Materiais e Métodos

Realizamos dois estudos-pilotos com uma amostra de nosso *corpus* de sentenças. No Estudo-Piloto 1, fizemos uma análise mais descritiva e comparativa. No Estudo-Piloto 2, além da análise descritiva, propusemos alternativas de reescritas vistas como processos de simplificação textual e/ou tradução intralinguística.

Nos dois estudos, o *Corpus* de Estudo foi composto por 4 Sentenças dos JECs de fevereiro do ano de 2016, que gerou um arquivo com 8.294 palavras. Tais sentenças foram coletadas no site do PJRS¹⁰. Após retirarmos dados de identificação – nome das pessoas envolvidas (juiz e partes), número do processo, local de origem, etc. –, salvamos as sentenças num arquivo único, formato .txt (somente texto), denominado S1 – Sentenças 1.

No Estudo-Piloto 1, a descrição e análise teve como parâmetro um conjunto de textos dos jornais Folha de São Paulo (FSP), Zero Hora (ZH), Jornal Massa (JM) e Diário Gaúcho (DG).

Os dois primeiros, agrupados no conjunto A, são considerados jornais de referência por terem grande circulação no país, serem dirigidos às classes A, B e C e

¹⁰ Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/site/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

apresentarem uma linguagem segundo a norma culta da língua portuguesa. Os textos da Folha de São Paulo, do ano de 1994, foram extraídos da Coleção CHAVE¹¹. Os textos do ZH foram extraídos de um bloco de 80 textos dos anos de 2006 e 2007, com um total de 55.528 palavras, utilizado pelas pesquisadoras Maria José Finatto, Carolina E. Scarton, Amanda Rocha e Sandra Aluísio em artigo em que procuraram contrastar “a inteligibilidade de jornais populares e de jornais tradicionais brasileiros a partir de atributos coesivos, vocabulares e sintáticos, incluindo elipses” (FINATTO *et al.*, 2011, p. 49).

Os dois últimos, agrupados no conjunto B, são considerados jornais populares por terem por objetivo oferecer notícias e informação de entretenimento e serviço às classes C, D e E. Os textos do DG, publicado pela empresa jornalística RBS, em Porto Alegre, com versões impressa e on-line, foram extraídos do site do Projeto PorPopular¹², que disponibiliza para *download corpora* de jornais populares. O PorPopular tem por foco a “descrição e o estudo de padrões do vocabulário exibido por textos de jornais populares voltados para públicos de menor poder aquisitivo” (FINATTO, 2017)¹³. Esses textos do DG são referentes a meses variados do ano de 2013, e os relativos ao JM são referentes a maio de 2011.

A Tabela 2 apresenta a quantidade de palavras dos *corpora* deste estudo-piloto.

Tabela 2 – Quantidade de palavras dos *corpora* no estudo-piloto 1

CORPUS DE ESTUDO	CASO A		CASO B		
	ZH	FSP	DG	MASSA	
Quantidade de palavras	8.294	8.616	8.125	8.335	8.313

Fonte: elaborada pela autora.

¹¹ Criada pelo Linguateca em cooperação com a organização do CLEF - *Cross- Language Education and Function*. Disponível em: <http://www.linguateca.pt/chave/download/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

¹² Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/download_do_corpus.php. Acesso em: 20 fev. 2017.

¹³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/objetivos.php>. Acesso em: 20 fev. 2017.

No Estudo-Piloto 2, a descrição e análise teve como parâmetro um *corpus* de textos do DG, os mesmos do Estudo-Piloto 1, e dados do CorPop. O CorPop (PASQUALINI, 2018 – Corpus de Contraste CCP)¹⁴ é um *corpus* de referência do português popular brasileiro escrito composto por textos do jornalismo popular, do jornalismo operário, de textos de literatura simplificados e textos produzidos por pessoas com baixo letramento, caso do jornal Boca de Rua.

A Tabela 3 apresenta a quantidade de palavras dos *corpora* do Estudo-Piloto 2

Tabela 3 – Quantidade de palavras dos *corpora* no estudo-piloto 2

	CORPUS DE ESTUDO	DG	CorPop
Quantidade de palavras	8.294	8.335	684.799

Fonte: elaborada pela autora.

Para a descrição e análise dos *corpora* em contraste, valemo-nos das ferramentas computacionais AntConc 3.2.1w¹⁵, software livre que fornece listas de palavras, concordâncias e outras utilidades, Sketch Engine¹⁶, plataforma paga que fornece lista de palavras por critérios variados – frequência, classe gramatical etc. -, *thesaurus* de distribuição, concordâncias, extração de terminologias, criação e comparação de *corpora*, entre outros. Valemo-nos também do Coh-Matrix-Dementia¹⁷, criada por Cunha (2015). Esta ferramenta é relacionada ao Coh-Matrix-Port, adaptação do sistema Coh-Matrix, que significa *cohesion metrics*. Trata-se de uma ferramenta

[e]laborada por pesquisadores da Universidade de Memphis, nos Estados Unidos (GRAESSER; McNAMARA; LOUWERSE; CAI, 2004), tem como propósito calcular índices de coesão e de coerência textual num amplo espectro de medidas lexicais, sintáticas, semânticas e referenciais com o fim de indicar a adequação de um texto a seu

¹⁴ Disponível para consulta em <http://www.ufrgs.br/textecc/>.

¹⁵ Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

¹⁶ Disponível em: <https://the.sketchengine.co.uk>.

¹⁷ Disponível em: <http://143.107.183.175:22680/>.

público-alvo (a “demanda cognitiva” e a legibilidade do texto). Também tem a função de apontar dados para identificar problemas textuais de ordem estrutural (FINATTO, 2011, p. 39.).

No Brasil, o Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da USP adaptou o Coh-Metrix em inglês para o português, o Coh-Metrix-Port. O acesso é gratuito e se dá no âmbito do Projeto PorSimples (Simplificação Textual do Português para Inclusão e Acessibilidade Digital).

Na próxima seção, apresentaremos as descrições e análises empreendidas e os resultados delas advindos.

8 Resultados das Análises

Nesta seção apresentamos os resultados das análises empreendidas nos estudos-pilotos realizados até aqui.

8.1 Estudo-Piloto 1

Neste Estudo-Piloto 1, para verificarmos alguns índices de complexidade textual dos textos, submetemos os *corpora* à ferramenta Coh-Metrix-Dementia e selecionamos as seguintes métricas: Índice Flesch; número de palavras por sentenças; sentenças por parágrafo; sílabas por palavra de conteúdo; frequência de palavras de conteúdo - de *ordem lexical* -; incidência de negações; incidência de conetivos; número de palavras antes dos verbos principais - de *ordem sintática* -; sobreposição de argumentos adjacentes e referência anafórica adjacente - de *ordem semântica*.

Entre as métricas de ordem lexical, tem-se o Índice Flesch (IF), que, conforme já mencionamos neste trabalho, estima o grau de complexidade de um texto com base na relação entre tamanho das frases e tamanho das palavras. As outras métricas lexicais, com exceção da relativa à frequência de palavras de conteúdo, mesmo podendo ser consideradas redundantes em relação ao IF, podem lhe servir como comprovação. A

métrica Frequência de Palavras de Conteúdo é métrica muito importante, porque tais palavras

carregam um significado e [...] exigem que o leitor faça a associação entre o significante e o significado. [...] quanto mais palavras de conteúdo forem apresentadas em um texto, mais lexicalmente preparado um leitor precisa estar para entender as unidades lexicais e fazer a relação correta entre palavra e realidade (SILVA, 2018, p. 120).

Quanto às métricas de ordem sintática, a Incidência de Negações em grande proporção interfere na compreensão. Segundo PINKER (2018, p. 217),

A diferença cognitiva entre acreditar que uma proposição é verdadeira (que não exige que se faça nada além de compreendê-la) e acreditar que é falsa (que obriga a acrescentar e lembrar uma etiqueta mental) tem implicações enormes [...]. Toda negação requer trabalho mental e, quando uma sentença contém muitas delas, o leitor pode ficar sobrecarregado.

E a métrica relativa à Incidência de Conetivos é também importante, pois, ao indicarem as relações semânticas entre os enunciados, a compreensão leitora é facilitada. Já a métrica Número de Palavras antes dos Verbos Principais é importante para avaliar a carga na memória de trabalho do leitor no que se refere à manutenção de informação relativa ao sujeito quando do processamento pelo verbo. Segundo Aluísio e Scarton (2010, p. 53), sentenças com muitas palavras antes do verbo principal são mais complexas, pois sobrecarregam a memória de trabalho dos leitores.

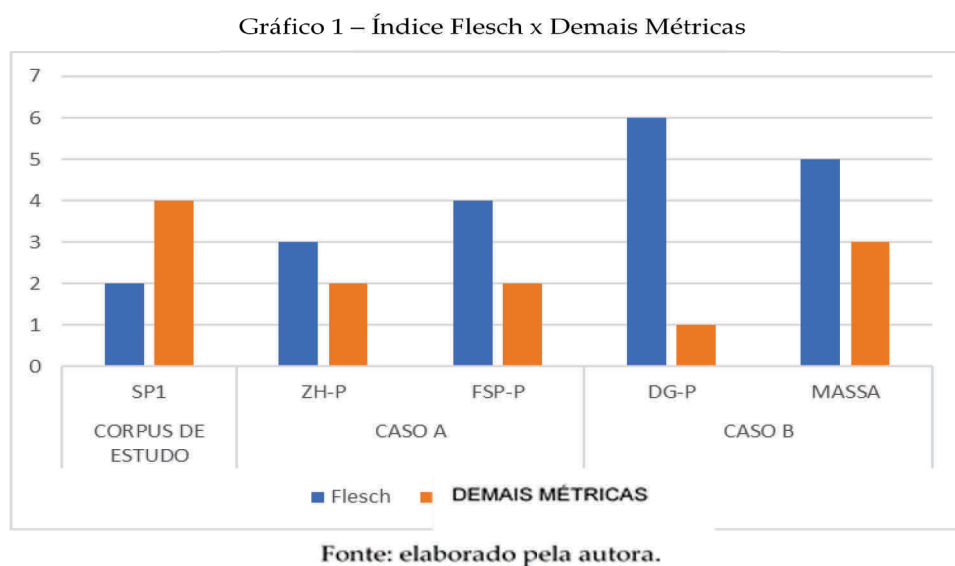
Quanto às métricas de ordem semântica, tem-se a Sobreposição de Argumentos Adjacentes, relacionada à repetição de argumentos. Quanto a isso,

números mais elevados podem ser tomados como facilitadores da leitura, pois, em princípio, quando há sobreposição de argumentos, a informação é retomada, facilitando a manutenção da referência e o processo de progressão temática (MESQUITA, 2011, p. 57).

Relativamente à Referência Anafórica, quanto mais alto o seu valor, mais difícil será o texto, porque haverá, em princípio, mais candidatos a serem retomados pela anáfora.

Os dados de cada métrica analisada foram comparados com os dados do IF. Tal comparação se deu porque ele é tido por muitos como superficial, pois considera apenas o número de palavras por sentença e o número de letras ou sílabas por palavra. Com isso, nosso objetivo foi verificar em que medida o IF refletiria, tomado isoladamente, a complexidade dos textos.

O Gráfico 1 apresenta os resultados dessa comparação.



Para compreensão do Gráfico 1, a numeração de 0 a 7 corresponde a uma ordem de complexidade, sendo 1 o número atribuído ao texto mais complexo e 6 ao mais simples. Assim, de acordo com o IF, os textos mais fáceis são os dos jornais populares do Caso B, mas há uma enorme discrepância em relação à média das outras métricas analisadas. Vemos que o DG, pela média das métricas analisadas, ficou como o texto mais difícil.

Como já mencionamos, o IF é considerado superficial por contar apenas o número de palavras por sentença e o número de letras ou sílabas por palavra. Pelo gráfico acima, é possível inferir que efetivamente assim seja. Já as métricas analisadas neste estudo-piloto contemplam um espectro maior de atributos do texto que o IF e podem, por isso, trazer uma imagem mais real acerca dos textos analisados. Porém, é preciso observar que as métricas sentenças por parágrafo *versus* palavras por sentença e sílabas por palavra de conteúdo conferem com os resultados trazidos pelo IF quanto a serem os textos do CE mais complexos que os demais. Tal resultado parece lógico, pois medem praticamente o mesmo que o IF.

De toda sorte, saltam aos olhos os índices dos textos dos jornais populares. Considerando que a atribuição de complexidade feita pelas métricas analisadas em nosso estudo-piloto, em comparação com os dados do IF, seja mais próxima da realidade dos textos de nossos *corpora*, causou-nos surpresa o fato de um jornal popular – DG – ficar como o mais complexo entre os textos analisados. Os jornais populares são destinados às classes C, D e E, com baixa escolaridade e pouco hábito de leitura. Assim, em princípio, apresentariam uma linguagem mais simples, o que parece não estar acontecendo.

Nesse sentido, julgamos pertinente trazer as observações de Finatto et al. (2011), em estudo cujo objetivo foi verificar quais características o texto do jornal popular - no caso, o DG - se diferenciaria do texto do jornal tradicional – no caso, o ZH.

Segundo esses pesquisadores, os jornais populares brasileiros têm incrementado o índice de leitura de grandes parcelas da população urbana de baixa renda. Comentam, com base em Amaral (2006, p. 39), que uma pesquisa do IBOPE revelou que o DG foi responsável pela elevação do índice de leitores da região metropolitana de Porto Alegre para o maior de todo o Brasil.

Para analisar os textos dos jornais, serviram-se das métricas do Coh-Metrix-Port e acrescentaram mais cinco métricas relativas à presença de elipses. E, pelos resultados obtidos, verificaram que o

DG, popular, exhibe, comparado ao tradicional ZH, similar uso de elipses. Portanto, se elipses equivalassem a texto mais complexo e até sofisticado em termos de elaboração, poder-se-ia detectar justamente aí um dos traços de um gênero novo, popular e ao mesmo tempo complexo” (FINATTO *et al.*, 2011, p. 55-6).

Os dados obtidos de nosso estudo-piloto parecem também favorecer a conclusão de estarmos diante de um “gênero novo, popular e ao mesmo tempo complexo”. Sugerem também a necessidade de que essas comparações sejam ampliadas para conjuntos de textos maiores, como pretendemos fazer em nossa pesquisa, para que possamos melhor compreender as razões pelas quais este “gênero novo” que representa os jornais populares é melhor compreendido do que as Sentenças judiciais, segundo pressupostos colocados no início deste artigo.

8.2 Estudo-Piloto 2

Neste Estudo-Piloto 2, primeiramente geramos no AntConc a lista de palavras dos textos das Sentenças e dos materiais do DG. Por palavra, nesse tipo de ferramenta computacional, entende-se a palavra gráfica, composta por uma sequência de caracteres separada por um espaço em branco. Posteriormente, submetemos todos os textos sob exame ao sistema Coh-Metrix-Dementia e selecionamos as métricas TTR – relação *types/tokens*, que indica a variedade de vocabulário empregado no texto; a Densidade Semântica (DS), que considera o número de palavras de conteúdo (lexicais – substantivo, adjetivo, advérbios e verbos) dividido pelo número de palavras funcionais (gramaticais – preposições, conjunções, numerais e artigos), e o IF.

A Tabela 4 apresenta os dados relativos a esses índices e também os do AntConc.

Tabela 4 – Dados dos *corpora* extraídos do AntConc e do Coh-Metrix-Port

	SENTENÇAS	DG
<i>tokens</i> (total de palavras)	8.149	8.278
<i>types</i> (palavras diferentes)	2.228	2.293
Relação <i>types/token</i> (variedade do vocabulário)	0,27	0,28
Densidade Semântica	1,648	1,533
IF	34,53	53,93

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados mostram que os textos são muito semelhantes quanto à TTR. Essa relação considera a razão entre o total de palavras (*tokens*) e as palavras diferentes (*types*) do texto. Quanto maior o número dessa relação, mais variado é o léxico do texto. Quanto menor, mais repetitivo, o que parece ser a situação dos nossos *corpora*. No caso das Sentenças, com um índice de 0,27, uma possível explicação estaria no fato de serem textos especializados, nos quais, em prol da precisão terminológica, há muita repetição de palavras. No caso do DG, o índice de 0,28 pode indicar que uma menor variação no vocabulário facilitaria a compreensão do público-alvo deste jornal. De acordo com Finatto et al. (2011), os leitores do DG, em sua maioria - 60% - têm apenas o Ensino Fundamental.

Em relação à DS, quanto maior for o resultado numérico, mais denso semanticamente é o texto. Assim se dá porque essa métrica mede a relação entre palavras lexicais, como *processo* (um substantivo), e palavras funcionais, como *de* (preposição). Quanto mais palavras lexicais apresentar o texto, mais palavras o leitor deverá conhecer para compreender esse texto.

textos que tenham índices altos de densidade semântica são aqueles que exigem maior conhecimento previamente adquirido dos leitores e que exijam maior esforço cognitivo para interpretar a significação não só das palavras, mas também da relação entre as palavras (SILVA, 2018, p. 121).

Nesse quesito, as Sentenças, com 1,648, mostram-se mais complexas que os textos do DG, com 1,533. Quanto ao IF, os textos das Sentenças, com 34,53, são considerados difíceis, e os textos do DG, com 53,93, fáceis.

Após, procedemos à comparação, inicialmente, entre a lista de palavras das Sentenças com a lista de palavras do DG; em seguida, entre a lista de palavras das Sentenças e o CorPop; e, por fim, entre a lista de palavras do DG e o CorPop. Essa comparação foi realizada com a lista lematizada das palavras. O processo de lematização consiste em reduzir palavras variáveis à correspondente forma canônica, como, por exemplo, os verbos no infinitivo, os substantivos e adjetivos no singular, etc. Para a lematização das palavras de nossos *corpora*, utilizamos a ferramenta Sketch Engine e depois fizemos uma triagem com os mesmos critérios adotados para a lematização do CorPop¹⁸.

Depois da lematização, a lista de palavras das Sentenças ficou com 1299 itens, e a do DG com 1321 itens. O CorPop, por sua vez, apresenta 5235 lemas.

A inclusão do CorPop nessas comparações se deve ao fato de essa lista ser um corpus de referência do português popular brasileiro escrito que pode servir como baliza para a estimativa da complexidade lexical de um texto. Assim, palavras dos nossos *corpora* que não se encontram na lista do CorPop podem ser consideradas “como potencialmente complexas ou passíveis de simplificação” (PASQUALINI, 2018, p. 92).

A Tabela 5 apresenta os dados relativos a essas comparações.

¹⁸ Retirada de nomes próprios; de nomes de cidades, países e localidades; de preposições; de pronomes pessoais; de advérbios comuns, como “sim”, “não”, “mal”, “nem”; de artigos definidos e indefinidos; de pronomes demonstrativos; de interjeições; de meses do ano e dias da semana; de prefixos soltos (pré, pós, etc.); de siglas; de numerais cardinais e ordinais; de algumas palavras e/ou regionalismos.

Tabela 5 – Comparação entre os lemas dos *corpora*

	Número Total de Lemas	Lemas inexistentes no CorPop		Lemas inexistentes no DG	
		Nº	%	Nº	%
Sentenças	1297	494	38,09	947	73,01
DG	1321	307	23,24		

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 5, do total de lemas das Sentenças, 38,09% não aparecem na lista do CorPop e 73,01% não aparecem na lista do DG. Isso significaria, em tese, que cerca de 38% do vocabulário das Sentenças é potencialmente desconhecido para o nosso leitor-alvo. Cabe salientar, porém, que a proporção maior de lemas das Sentenças inexistentes em relação ao DG pode estar relacionada ao fato de essa lista ser quase 4 vezes menor que a lista do CorPop (o DG tem 1321 lemas, e o CorPop, 5235). Essa comparação, assim, exigiria uma melhor ponderação matemática.

De qualquer sorte, levando em conta que os lemas ausentes do CorPop podem ser considerados potencialmente complexos, as Sentenças se apresentam mais difíceis que os textos do DG nesse quesito. O Quadro 1 apresenta alguns exemplos desses lemas.

Quadro 1 – Exemplos de Lemas das Sentenças e do DG Inexistentes no CorPop

Lemas das Sentenças Inexistentes no CorPop	Lemas do DG Inexistentes no CorPop
<i>acostar, avença, consumerista, dissuasório, egrégio, excludente, expurgo, fulcro, hipossuficiente, inadimplemento, incolumidade, indébito, indubitável, jurisprudência, perpetrar, probatório, prolação, sinistralidade, solver, sucumbência.</i>	<i>açougueiro, alagamento, ambulatorial, barral, engarrafamento, fossa, fratura, hidráulica, informatizar, lajota, manicure, máximo, pavimentação, proeza, sacola, saibro, semáforo, viário, vistoria, zelar.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As palavras do DG do Quadro 1 referem-se ao cotidiano do cidadão, tais como *açougueiro, alagamento, engarrafamento, manicure* etc. Essas palavras, portanto, apesar de

não constarem no CorPop, fazem parte do dia a dia do cidadão brasileiro, independentemente do grau de instrução, e podem ser consideradas simples.

Por outro lado, palavras como *avença*, *fulcro*, *hipossuficiente*, que aparecem na lista de palavras das Sentenças do Quadro 1, mesmo podendo ser empregadas em outros textos que não os do âmbito do Direito, ocorrem quase que exclusivamente em textos jurídicos. Algumas podem ser consideradas termos, como é o caso de *consumerista*, *indébito* e *jurisprudência*. Outras, no entanto, muitas vezes representam preciosismos e jargões jurídicos que conformariam o tão falado *juridiquês*, ainda que isso possa ser entendido apenas como traços de erudição, como seria o caso das palavras *indubitável*, *perpetrar* ou *solver*. Essas podem ser, então, razões para que tais itens lexicais não constem no CorPop.

Diante disso, retomamos aqui que, se tais palavras não se encontram no CorPop, podem ser consideradas potencialmente complexas. Assim e tendo em conta que um dos objetivos deste estudo é propor, quando necessário, reescritas mais adequadas ao cidadão destinatário das Sentenças dos JECs, selecionamos algumas das palavras das Sentenças exemplificadas no Quadro 1, os trechos em que ocorrem e realizamos os procedimentos explicados na próxima seção.

8.3 Propostas de Reescrita e/ou Tradução Intralinguística

Entre as palavras das Sentenças ausentes no CorPop, selecionamos para este experimento *incolumidade* e *sinistralidade*. Primeiramente, procuramos, na Sentença de onde foram extraídas, se havia alguma explicação, alguma paráfrase para cada uma delas. Após, selecionamos o parágrafo onde se encontravam e propusemos alternativas de reescritas simplificadas, vista aqui como um procedimento de tradução intralinguística.

Tais reescritas procuraram seguir as orientações de autores como Dubay (2004), que embasam as orientações constantes nos manuais (*Guidelines*) do *Plain Language*.

Servimo-nos também dos resultados dos estudos de Silva (2018). Nessa pesquisa, após descrever e analisar a linguagem especializada associada ao tema do Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT) em 10 artigos de divulgação científica em português para leigos, o autor propõe oito diferentes propostas de reescritas para cada um dos textos. O objetivo de cada proposta foi colocar “em teste”, via medições de elementos potencializadores de CT, um determinado tipo de estratégia de apresentação do texto. As medições testadas foram: a) índice Flesch (IF); b) análise semântica latente (ASL)¹⁹; c) relação *type-token* (TT); d) densidade semântica (DS); e) incidência de substantivos (S); f) incidência de verbos (V); g) incidência de adjetivos (ADJ); h) incidência de advérbios (ADV); e i) incidência de pronomes (P).

Ao comparar o desempenho das medidas, Silva (2018) concluiu que as que apresentaram melhores resultados em termos de redução da CT foram (em ordem): simplificação lexical, redução de adjetivos e redução de informação.

Outro trabalho que também nos serviu de orientação nesse procedimento de simplificação foi o de Carpio (2017), uma pesquisa²⁰ de conclusão de curso de graduação (TCC) com textos sobre doenças respiratórias associadas ao trabalho. O trabalho incluiu a medição do grau de legibilidade dos textos, a determinação do perfil de leitura do público-alvo e a avaliação dos níveis lexical, estrutural e sintático do corpus de estudo.

¹⁹ A ASL explora as relações semânticas implícitas no texto por meio de uma análise de distribuição e de associação recorrente entre palavras. Além de considerar palavras isoladas, leva em conta as combinações e usos próximos, destacando relações entre as palavras de um texto, tais como “A é parte de B” ou “A é um tipo de B”. Essa é uma técnica matemática de indexação de conteúdos de textos muito usada em buscadores de texto disponíveis na internet, e é uma técnica das pesquisas de PLN, as quais naturalmente, têm uma visão particular de Semântica (GEAN; KAESTNER, 2003).

²⁰ Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto “Recuperação da informação em representação do conhecimento em bases de textos científicos de Linguística e de Medicina: padrões e processamento automático da linguagem”, financiado pelo Programa DOC-FIX, FAPERGS-CAPES, entre 2012 e 2016, Edital 09/2012, coordenado pela Profa. Dra. Maria José Bocorny Finatto, com a participação da Profa. Dra. Alena Ciulla, que orientou o TCC citado.

Além dessa etapa descritiva, Carpio (2017), com base nas características potencializadoras de CT observadas, apresentou reescritas mais simples e, em tese, mais afeitas à compreensão do seu público-alvo. Para essas reescritas simplificadas, esta autora adotou estratégias como “o texto deve ser breve e todas as informações apresentadas devem ser concisas e literais [...] evitar o uso desnecessário de léxico especializado [...] e incluir uma explicação clara e sucinta em caso de que a terminologia seja inevitável”. (CARPIO, 2017, p. 50)

A seguir, então, ilustramos esses procedimentos com as duas palavras selecionadas.

Incolumidade

Esta palavra, no âmbito do Direito, significa a condição de estar livre de dano. No caso do sintagma terminológico *incolumidade subjetiva*, como o que ocorre no trecho em questão, o significado é a condição de estar livre de dano em algum aspecto subjetivo da pessoa, como a sua imagem, a sua intimidade etc. Não há, na totalidade do texto, explicação sobre o que essa expressão significa. Assim, inicialmente, numa estratégia de simplificação lexical, apresentamos, ao trecho original em que ela está inserida, uma reescrita em que colocamos um sinônimo mais frequente na língua portuguesa: a palavra *intimidade*, que tem 30 ocorrências no CorPop. É o que podemos ver no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2

Trecho Original	Reescrita 1
A lide versa a respeito de defeito do serviço, de acordo com artigo 14, <i>caput</i> , do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto à incolumidade	A lide versa a respeito de defeito do serviço, de acordo com artigo 14, <i>caput</i> , do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto à

subjativa , do consumidor ou do seu patrimônio.	intimidade do consumidor ou do seu patrimônio.
IF = 10.330	IF = 17.53
DS = 1.136	DS = 1.043
TTR = 0,766	TTR = 0,744

Fonte: elaborado pela autora.

Abaixo de cada trecho, no Quadro 2, constam os índices relativos às métricas por nós consideradas neste estudo-piloto. O IF aumentou na Reescrita 1, o que significa um texto menos complexo que o original, porém ainda difícil. Os outros índices diminuíram, o que também revela que a Reescrita 1 apresenta-se menos complexa que o trecho original.

Num segundo momento, propusemos a Reescrita 2 a partir da Reescrita 1. Servindo-nos da estratégia de simplificação por explicação, acrescentamos uma explicação para o que seria a intimidade do consumidor, como aparece grifado no Quadro 3.

Quadro 3

Reescrita 1	Reescrita 2
A lide versa a respeito de defeito do serviço, de acordo com o artigo 14, caput, do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto à intimidade do consumidor ou do seu patrimônio.	A lide versa a respeito de defeito do serviço, de acordo com o artigo 14, caput, do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto ao direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem ou no seu patrimônio.
IF = 17.53	IF = 13.095
DS = 1.043	DS = 1.000
TTR = 0.744	TTR = 0.733

Fonte: elaborado pela autora.

Os índices da Reescrita 2 mostram que essa simplificação com acréscimo de explicação aumentou a complexidade do texto segundo o IF, mas diminuiu quanto à DS e à TTR. A diminuição do IF deve-se ao fato de terem sido acrescidas mais palavras ao trecho, variável levada em conta no cálculo desse índice. De todo modo, consideramos, neste momento, estabelecida a questão do termo *incolumidade* e, seguindo em nossa análise, verificamos que mais duas palavras do trecho não constavam no CorPop: *lide* e *versa*. O primeiro – *lide* – é um termo e significa a discussão que se resolve por meio do processo judicial. E o segundo – *versa*, de *versar* – é do léxico comum, mas não muito frequente. É empregado nos textos jurídicos com o significado de *tratar, abordar*. Para *lide*, colocamos como sinônimo a expressão *discussão neste processo*, e, para *versa*, colocamos a construção *é a respeito*. Como podemos ver no Quadro 4, a substituição se deu mais por processos sintáticos do que lexicais.

Quadro 4

Reescrita 2	Reescrita 3
A lide versa a respeito de defeito do serviço, de acordo com o artigo 14, <i>caput</i> , do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto ao direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem e no seu patrimônio.	A discussão neste processo é a respeito de defeito do serviço, de acordo com o artigo 14, <i>caput</i> , do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto ao direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem e nos seus bens.
IF = 13.095	IF = 18.735
DS = 1.000	DS = 1.000
TTR = 0.733	TTR = 0.733

Fonte: elaborado pela autora.

A substituição efetuada na Reescrita 3, mesmo com o acréscimo de 4 palavras, aumentou o IF, diminuindo, nesse quesito, complexidade do texto. Os índices DS e TTR mantiveram-se os mesmos.

Num terceiro momento, reduzimos algumas informações do trecho julgadas dispensáveis²¹ para o nosso leitor-alvo: o cidadão adulto com escolaridade máxima de até o 9º ano do Ensino Fundamental. As informações suprimidas aparecem em negrito na coluna da Reescrita 3 do Quadro 5, abaixo.

Quadro 5

Reescrita 3	Reescrita 4
A discussão neste processo é a respeito de defeito do serviço, de acordo com o artigo 14, caput, do Código de Defesa do Consumidor, em que o objeto da relação de consumo apresenta falha que afeta a segurança legitimamente esperada quanto ao direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem e nos seus bens.	A discussão neste processo é a respeito de defeito de serviço que afeta o direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem e nos seus bens.
IF = 18.735	IF = 57.566
DS = 1.000	DS = 0.789
TTR = 0.733	TTR = 0.764

Fonte: elaborado pela autora.

De um trecho considerado difícil, segundo o IF, a Reescrita 4, sem as informações assinaladas na Reescrita 3, colocou o trecho entre textos considerados adequados para a escolaridade do 6º ao 9º ano.

²¹ Tal supressão eliminou a referência ao texto da lei, utilizada como argumento a embasar a questão levada a análise do Judiciário, mas redundante no trecho em análise. Assim como Silva (2018, p. 125), adotamos essa estratégia com base nas orientações das *Guidelines* quanto a se posicionar no lugar do leitor-alvo e verificar o que pode ser complexo ou desnecessário para ele.

Por fim, utilizamos de outra estratégia de simplificação: a quebra de frase, que é uma das formas de simplificação sintática. Segundo Leal (2019, p. 11), os

primeiros avanços na área de simplificação textual automática surgiram com a ideia de dividir sentenças longas em sentenças menores para melhorar os resultados dos analisadores sintáticos

Quadro 6

Reescrita 4	Reescrita 5
A discussão neste processo é a respeito de defeito de serviço que afeta o direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra e na sua imagem.	A discussão neste processo é a respeito de defeito de serviço. E o defeito de serviço afeta o direito de o consumidor não ser prejudicado na sua intimidade, na sua honra, na sua imagem e nos seus bens.
IF = 57.566	IF = 71.481
DS = 0.789	DS = 0.809
TTR = 0.764	TTR = 0.658

Fonte: elaborado pela autora.

Para quebrar a frase, foi preciso repetir, na Reescrita 5, o termo *defeito de serviço*, representado pelo “que” da oração relativa da Reescrita 4. Essa repetição representa uma menor variação vocabular e, portanto, facilita a compreensão. Pelos índices da Reescrita 5, podemos verificar que houve uma diminuição significativa da complexidade textual em relação à Reescrita 4. Em relação ao trecho original, então, as diferenças são ainda maiores, como se vê no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7

Trecho Original	Reescrita 5
IF = 10.330	IF = 71.481
DS = 1.136	DS = 0.809
TTR = 0,766	TTR = 0.658

Fonte: elaborado pela autora.

O IF de 71.481 da Reescrita 5 situa o trecho como fácil e adequado para o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano), que seria o relativo ao nosso leitor-alvo. Os índices da DS e da TTR, ao diminuírem, também indicam uma menor complexidade textual.

Vejamos agora esses procedimentos simplificadoros com o trecho relativo à palavra *sinistralidade*.

Sinistralidade

Esta palavra é derivada da palavra *sinistro*, que tem, entre as acepções trazidas no Dicionário Houaiss, o significado de “7 acontecimento que causa dano, perda, sofrimento ou morte; acidente, desastre; 8 prejuízo material de grande monta; dano; 9 qualquer dano havido em bem colocado no seguro”.

Com base nessas acepções, o termo *sinistralidade*, no âmbito do Direito, é entendido como a relação entre a quantidade de danos sofridos por um bem protegido por um seguro e o valor cobrado por esse seguro. Esse bem pode ser um carro, uma casa, a saúde, a vida, entre outras coisas. E o custo final de um seguro, então, vai depender da sinistralidade, ou seja, da probabilidade de ocorrência de dano ao bem que está sendo segurado. Os seguros de carro ilustram bem essa situação. Para a estimar o valor do seguro de carros, a seguradora leva em conta critérios como localização, idade do condutor etc. Por exemplo, quanto maior o índice de roubo a carros na região em que reside o proprietário do veículo, mais caro é o seguro do carro.

No contexto da Sentença onde consta este termo *sinistralidade*, tal como ocorreu com *incolumidade*, não há explicação sobre o que essa palavra significa. Assim, numa primeira proposta de simplificação, apresentamos uma reescrita em que colocamos um sinônimo para *sinistralidade*: o sintagma *previsão de dano*, que não tem ocorrência no CorPop, mas as palavras que o compõem sim: *previsão* aparece 21 vezes; e *dano*, 11. Tal reescrita é apresentada no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8

Trecho Original	Reescrita 1
Aduziu que há distinção entre reajuste das mensalidades através da correção monetária, com previsão contratual, e readequação por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de ajuste do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na sinistralidade em cada faixa etária.	Aduziu que há distinção entre reajuste das mensalidades através da correção monetária, com previsão contratual, e readequação por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de ajuste do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa etária.
IF = - 4.335	IF = 1.813
DS = 1.087	DS = 1.083
TTR = 0.792	TTR = 0.760

Fonte: elaborado pela autora.

A estratégia de simplificação lexical efetuada com a substituição de *sinistralidade* pelo sintagma *previsão de dano*, segundo os índices IF, DS e TTR apontados no Quadro 8, tornou a Reescrita 1 menos complexa. Chama a atenção o IF que saiu de um número negativo²² para um positivo.

Após, verificamos que a Reescrita 1 ainda apresentava palavras inexistentes ou pouco frequentes no CorPop. Entre as inexistentes, encontramos *aduzir*, *readequação* e *etária*. Entre as pouco frequentes, encontramos *distinção*, com 3 ocorrências; *reajuste*, com 6 ocorrências, e *ajuste*, com 11 ocorrências. Com isso, continuando num processo de simplificação lexical, apresentamos palavras mais frequentes no CorPop que pudessem atuar como sinônimo: a forma verbal *disse*, com 1342 ocorrências; *diferença*, com 48 ocorrências; *aumento*, com 33 ocorrências; *mudança*, com 74 ocorrências, e o sintagma *de idade*, com 21 ocorrências. Além dessas situações, o sintagma terminológico *correção monetária*, da área da Economia, também não consta no CorPop.

²² A tabela do Índice Flesch mostra os índices a partir do zero, mas existem textos que ficam abaixo desse valor, gerando números negativos. Quanto maior o número negativo, maior a complexidade textual.

Para essa situação, julgamos melhor, por um processo de simplificação por explicação, acrescentar uma explicação entre parênteses sobre o que significa essa terminologia. Tais alterações constam na Reescrita 2 no Quadro 9, abaixo.

Quadro 9

Reescrita 1	Reescrita 2
Aduziu que há distinção entre reajuste das mensalidades através da correção monetária , com previsão contratual, e readequação por mudança de faixa etária, que é utilizada como fator de ajuste do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa etária .	Disse que há diferença entre aumento das mensalidades através da correção monetária (correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas), com previsão contratual, e aumento por mudança de faixa de idade, que é utilizada como fator de mudança do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa de idade .
IF = 1.813	IF = 7.632
DS = 1.083	DS = 0.968
TTR = 0.760	TTR = 0.635

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos ver pelos índices da Reescrita 2, o IF aumentou, indicando que, nesse quesito, o trecho ficou menos complexo. A TTR e a DS também diminuíram, o que significa menor complexidade também.

Após esses processos de simplificação, verificamos, a partir da Reescrita 2, outras situações que poderiam, considerando o nosso leitor-alvo, ser retiradas da frase por um processo de redução da informação²³. No Quadro 10, essas situações encontram-se grifadas:

²³ Retomamos aqui a observação da nota de rodapé 18 quanto a adotar tal estratégia com base nas orientações das *Guidelines* colocando-nos no lugar do leitor-alvo para verificar o que pode ser complexo ou desnecessário para ele. No caso, as informações retiradas são redundantes.

Quadro 10

Reescrita 2	Reescrita 3
Disse que há diferença entre aumento das mensalidades através da correção monetária (correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas), com previsão contratual , e aumento por mudança de faixa de idade, que é utilizada como fator de mudança do preço da mensalidade em razão da previsão de sua utilização com base na previsão de dano em cada faixa de idade.	Disse que há diferença entre aumento das mensalidades através da correção monetária (correção do dinheiro por causa do aumento no preço das coisas) e aumento por mudança de faixa de idade.
IF = 7.632	IF = 34.525
DS = 0.968	DS = 1.066
TTR = 0.635	TTR = 0.774

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode ver no Quadro 10, com a redução das informações, a Reescrita 3 teve o seu IF aumentado consideravelmente, ainda que inclua o trecho entre os considerados difíceis. Entretanto, os dois outros índices tiveram um pequeno aumento, o que indica maior complexidade no texto. O aumento no índice da TTR pode ser explicado porque foram retiradas informações explicativas, que tendem a repetir palavras no trecho, de modo que o texto ficou com mais palavras diferentes. No caso da DS, apesar de o índice ter aumentado, a diferença entre as palavras lexicais e funcionais ficou a mesma nos dois trechos: duas palavras lexicais a mais que as funcionais.

A seguir, no Quadro 11, colocamos o comparativo dessa Reescrita 3 com o trecho original.

Quadro 11

Trecho Original	Reescrita Final
IF = - 4.335	IF = 34.525
DS = 1.087	DS = 1.066
TTR = 0.792	TTR = 0.774

Fonte: elaborado pela autora.

Verificamos, no Quadro 11, que o IF da reescrita final aumentou consideravelmente, mas ainda enquadra o trecho numa faixa de textos considerados difíceis. Em relação à DS e à TTR, houve também um decréscimo, ainda que pequeno, mas que revela igualmente uma menor complexidade textual.

Expostos os dados dos dois estudos-pilotos aqui relatados, passamos às considerações finais, na próxima seção, na qual faremos um apanhado geral desses dados com os objetivos de nossa pesquisa de doutoramento.

9 Considerações finais e perspectivas para a pesquisa

No Estudo-Piloto 1, que representou uma primeira experiência nossa com a ferramenta Coh-Metrix-Dementia, verificamos que algumas métricas utilizadas foram redundantes, tais como *número de sentenças por parágrafo*, *número de palavras por parágrafo* e *sílaba por palavra de conteúdo*, porque trazem dados que podem ser verificados em outras métricas, como o Índice Flesch. Portanto, não pretendemos utilizá-las na análise da totalidade dos *corpora* de nossa pesquisa.

As demais métricas analisadas neste estudo-piloto, relacionadas a aspectos não só lexicais, mas também sintáticos e semânticos, em comparação com os dados relativos ao índice Flesch isoladamente, possibilitaram uma imagem mais real acerca dos textos analisados. Nesse sentido, chamou-nos muito a atenção o fato de um jornal popular ter figurado como um dos mais complexos entre os *corpora* analisados. Diante disso, cremos que estender essas análises à totalidade dos *corpora* desta pesquisa, para verificar se tal fenômeno se repete, é medida que se impõe.

Quanto ao Estudo-Piloto 2, os dados revelaram que as sentenças e os textos do DG apresentam grande disparidade quanto ao léxico empregado. Uma das razões para isso, como observamos, pode ser o fato de as sentenças serem textos especializados e, por isso, apresentarem alta incidência de terminologia jurídica. Relativamente ao CorPop, a disparidade em relação ao léxico das sentenças foi menor, mas neste caso

deve ser considerado o fato de essa lista ser quase 4 vezes maior que a lista de lemas do DG, o que gera uma probabilidade maior de abarcamento do léxico das sentenças. Acreditamos, porém, que num estudo maior, como é o caso da nossa pesquisa de doutoramento, essa situação não se repita, porque os *corpora* de contraste terão proporções maiores que o corpus de estudo – textos das sentenças. E essa proporção maior servirá para salientar o que é estatisticamente mais recorrente nas sentenças.

Relativamente à proposta de tradução intralinguística das sentenças, efetivada nas sugestões de reescritas simplificadas dos trechos em que se encontravam as palavras *incolumidade* e *sinistralidade*, ambas ausentes no CorPop, houve uma diminuição da complexidade lexical e sintática dos trechos originais. É preciso considerar que essa diminuição é relativa apenas ao Índice Flesch e ao léxico empregado. No que se refere à CT, muitos outros fatores devem ser considerados, que, pelos limites do estudo-piloto, ficaram restritos em nossas análises.

Diante desses dados, retomamos as nossas questões de pesquisa, para verificar o quanto os dados desses estudos-piloto nos dão subsídios para responder a elas.

- Em que medida, do ponto de vista dos Estudos da Linguagem, do Texto, da Terminologia, da Acessibilidade Textual e Terminológica e da facilitação da compreensão leitora, as Sentenças dos JECs podem ser consideradas textos complexos para leitores adultos de escolaridade limitada?

Creemos que os dados trazidos por ambos os estudos-pilotos realizados até aqui, com base nos Estudos da Linguagem, do Texto, da Terminologia, da ATT e da facilitação da compreensão leitora, permitem-nos dizer que as Sentenças dos JECs são efetivamente complexas a leitores adultos de escolaridade limitada.

No que se refere ao léxico, os dados dos estudos-pilotos realizados revelam que as Sentenças dos JECs, por serem textos especializados, apresentam muita terminologia da área jurídica e também muitas palavras “potencialmente complexas”. Como vimos palavras que não figuram em textos que representam português popular

brasileiro escrito, veiculado nos jornais populares pesquisados e também no CorPop, são tidas como “potencialmente complexas”.

Quanto aos aspectos textuais e frasais, uma das características mais marcantes verificadas foi a extensão das frases das Sentenças, geralmente muito longas. Além disso, como vimos no Estudo-Piloto 1, as Sentenças apresentaram um índice de conectivos inferior aos dos demais corpora. Conforme explicamos nas análises dos dados, uma baixa incidência de conectivos torna o texto, em princípio, mais difícil, pois as relações lógicas não ficam expressamente estabelecidas.

- Sendo as sentenças dos JECs consideradas complexas para leitores adultos de escolaridade limitada, o que podem fazer, concretamente, os estudiosos do Texto, da Linguagem, da Terminologia, da Acessibilidade Textual e Terminológica e da facilitação da compreensão leitora em relação à elaboração da escrita dessas Sentenças em prol de uma comunicação dotada de maior acessibilidade textual e terminológica?

Creemos que os dados trazidos por ambos os estudos-pilotos realizados até aqui comprovam que os Estudos da Linguagem, do Texto, da Terminologia, da Acessibilidade Textual e Terminológica e da facilitação da compreensão leitora podem, sim, ajudar na promoção da acessibilidade textual e terminológica das Sentenças dos JECs.

No Estudo-Piloto 1, por exemplo, características como frases muito longas e pouca frequência de conectivos foram marcantes nas Sentenças dos JECs. E, como vimos na fundamentação teórica, os estudos relativos à Acessibilidade Textual e à facilitação da compreensão leitora trazem orientações sobre essas situações.

No Estudo-Piloto 2, a constatação do quanto o léxico das Sentenças dos JECs está distanciado dos padrões de um português simples se deu com base na comparação com o CorPop, *corpus* fruto de uma pesquisa de doutorado no âmbito dos Estudos da Acessibilidade Textual. E a tradução linguística exemplificada em trechos relativos a algumas das palavras ausentes neste *corpus* também obedeceu a orientações

já constantes em outros estudos relativos à simplificação textual. Tais procedimentos, como vimos, diminuíram a complexidade textual dos trechos analisados.

Dessa forma, cremos que tais estudos revelam um potencial de análise bastante promissor para a ampliação de nossa pesquisa de doutoramento. Pretendemos, na continuidade da pesquisa, submeter a leitores reais trechos do nosso *corpus* de estudo, originais e simplificados, tal como fizemos no Estudo-Piloto 2, para verificar o grau de complexidade textual que apresentam. Cremos que, com isso, poderemos estar contribuindo para a promoção da acessibilidade textual e terminológica das Sentenças dos JECs do PJRS.

Referências Bibliográficas

AMARAL, M. F. **Jornalismo popular**. São Paulo: Contexto, 2006.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS – AMB. **O Judiciário ao Alcance de Todos – Noções Básicas de Jurídiquês**. Disponível em: <http://www.amb.com.br/portal/juridiques/livro.pdf>. Acesso em: 07 março 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOULANGER, J.-C. Présentation: images et parcours de la socioterminologia. **Meta**, vol. 40, n. 2, 1995, p. 194-205. DOI <https://doi.org/10.7202/002117ar>

BRASIL. **Lei nº 9.099**, de 26 de setembro de 1995.

BRASIL. **Decreto nº 9.191**, de 01 de novembro de 2017.

CABRÉ, M. T. **La terminologia**. Barcelona: Ed. Antárdida. 1999.

CARPIO, P. M. S. **Abaixando o cocho**: adaptação de textos sobre doenças causadas pela inalação de amianto destinados para o público leigo. Trabalho de conclusão de curso. Bacharelado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2017.

CARVALHO, Ad. **Linguagem jurídica - Uma porta (fechada) para o acesso à justiça.** Disponível em: <https://jf-ms.jusbrasil.com.br/noticias/140750/linguagem-juridica-uma-porta-fechada-para-o-acesso-a-justica>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CIAPUSCIO, G. E. **Textos especializados y terminología.** Barcelona: IULA, 2003.

CIAPUSCIO, G. E. La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación. **Organon**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 43-65, 1998. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29558>

CORNU, G. **Linguistique juridique.** Paris: Monchrestien, 1990, 412p.

CUNHA, R. S. **Lei 13.603/18: Acrescenta a simplicidade nos processos dos Juizados Especiais Criminais.** Disponível em: <https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2018/01/10/lei-13-60318-acrescenta-simplicidade-nos-processos-dos-juizados-especiais-criminais/>. Acesso em: 15 out. 2019.

CUNHA, A. L. V. da. **Coh-Matrix Dementia: análise automática de distúrbios de linguagem nas demências utilizando processamento de línguas naturais.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Computação, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2015.

DAVISON, A.; GREEN, G. M. (ed.) **Linguistic complexity and text comprehension. Readability issues reconsidered.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

DUBAY, W. H. **The Principles of Readability.** 25 August 2004. Disponível em: <http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FINATTO, M. J. B.; MOTTA, E. Terminologia e Acessibilidade: novas demandas e frentes de pesquisa. **GTLex**, Uberlândia, p. 316-356, 2019. DOI <https://doi.org/10.14393/Lex4-v2n2a2017-6>.

FINATTO, M. J. B. **Projeto PorPopular.** Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/porpopular/download_do_corpus.php. Acesso em: 20 fev. 2017.

FINATTO, M. J. B.; LOPES, L.; CIULIA, A. Processamento de Linguagem Natural, Linguística de *Corpus* e Estudos Linguísticos: uma parceria bem-sucedida. **Domínios**

de **Lingu@gem**. Uberlândia, v. 9, n. 5, p. 41-59, dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/DLE-v9n5a2015-3>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p.135-158, jan./jun. 2016. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148525328>

FINATTO, M. J. B.; KILIAN, C. K. Conceitos básicos da Lingüística de Linguagens Especializadas – texto comentário 2. *In*: FINATTO, M. J. B.; ZILIO, L. (org.). **Textos e termos por Lothar Hoffmann, um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Palotti, 2015. 256 p.

FINATTO, M. J. B.; SCARTON, C. E.; ROCHA, A.; ALUISIO, S. M. Características do jornalismo popular: avaliação da inteligibilidade e auxílio à descrição do gênero. *In*: VIII Simpósio Brasileiro de Tecnologia da Informação e da Linguagem Humana, 2011, Cuiabá – MT. **Anais do STIL 2011**. Cuiabá: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. v. 1, p. 30-39.

FINATTO, M. J. B. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em português. **Organon** (UFRGS), v. 50, p. 30-45, 2011. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.28340>.

FINATTO, M. J. B. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva linguística. *In*: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. v.2, p. 341-358.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2010.

GAMBIER, Y. Travail et vocabulaire spécialisés: prolégomènes à une socio-terminologie. **Meta**, vol. 36, n. 1, p. 8-15, 1991.

GAUDIN, F. **Pour une socioterminologie**. Des problèemes semantiques aux pratiques institutionnelles. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1993.

HOFFMANN, L. Conceitos básicos da Lingüística de Linguagens Especializadas. *In*: FINATTO, M. J. B.; ZILIO, L. (org.). **Textos e termos por Lothar Hoffmann, um convite para o estudo das linguagens técnico-científicas**. Porto Alegre: Palotti, 2015. 256 p.

JAKOBSON, R. (1959/2012). On linguistic aspects of translation. *In*: VENUTI, L. (ed). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge. p. 126-131.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

LAGES, M. Os desafios da linguagem jurídica para uma comunicação eficiente. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3. Região**, Belo Horizonte, v. 55, n. 85, p. 169-208, jan./jun. 2012.

LEAL, S. E. **Predição da complexidade sentencial do português brasileiro escrito, usando métricas linguísticas, psicolinguísticas e de rastreamento ocular**. 2019. 147 f. Tese (Monografia de Qualificação para Doutorado) - Curso de Ciências da Computação e Matemática Computacional, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – ICMC-USP, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2019.

LEFFA, V. J. **Fatores da compreensão na leitura**. Projeto ELO, Ensino de Línguas Online: 1996. Disponível em: www.leffa.pro.br. Acesso em: 20 fev. 2017.

MESQUITA, N. S. da M. **Legibilidade Textual nos Cadernos Didáticos de EJA: questões de processamento da leitura**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

NORTHFLEET, E. G. [**Íntegra do discurso de posse da ministra Ellen Gracie como presidente do STF**]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100112>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PARAGUASSU, L. B. **Tradução Especializada Acessível (TEA): revisão do tema e proposta de disciplina para cursos de graduação em tradução**. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PASQUALINI, B. **CORPOP: um corpus de referência do Português Popular Escrito do Brasil**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEREIRA, V. W.; BARETTA, D. Compreensão literal e inferencial em alunos do Ensino Fundamental. **Signo**, Santa Cruz – RS, v. 43, p. 53/77-61, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.11533>

PERINI, M. A. Tópicos discursivos e legibilidade. *In*: PERINI, M. A. (coord.) **Definição linguística da legibilidade**. Belo Horizonte: Relatório de Pesquisa ao Inep, 1982.

PINKER, S. **Guia de escrita**: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância. São Paulo: Contexto, 2018.

PISKE, O. **Princípios orientadores dos Juizados Especiais**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2012/principios-orientadores-dos-juizados-especiais-juiza-oriana-piske>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PLAIN LANGUAGE ACTION AND INFORMATION NETWORK (Estados Unidos). **Federal Plain Language Guidelines**. 2011. Disponível em: <http://www.plainlanguage.gov/howto/guidelines/FederalPLGuidelines>. Acesso em: 20 out. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Processo nº 015/3.14.0000039-0, Comarca de Gravataí, julgado em 07-07-2015.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Processo nº 9000378-32.2015.8.21.0027, Comarca de Santa Maria, julgado em 23-07-2015.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Recurso Cível nº 71008531964, Segunda Turma Recursal Cível, julgado em: 30-10-2019.

SANTANA, S. B. P. **A linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à justiça**. Uma análise sobre o que é o Direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o Direito/Justiça. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24. Acesso em: 06 fev. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. **Linguamática** (Revista para o Processamento Automático das Línguas Ibéricas), v. 2, n. 1, p. 45-61, 2010. Disponível em: <http://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/viewfile/44/59>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVA, A. D. C. **Textos de Divulgação para Leigos sobre o Transtorno do Estresse Pós-Traumático em Português: alternativas para a acessibilidade textual e terminológica**. 2018. 427 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17 Jan/Fev/Mar/Abr 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em 16 ago. 2018.

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

VERÍSSIMO, L. F. Quem. **Zero Hora**. Porto Alegre, 9 abr. 2018.

ZARISKI, A. **What is legal literacy?: Examining the concept and objectives of legal literacy**. Athabasca: Athabasca University, 2011. Disponível em: http://lgst.athabascau.ca/courses/documents/LGST249_sample.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

ZETHSEN, K. K. Intralingual translation: an attempt at description. **Meta** 54 (4). p. 795-812, 2009. DOI [10.7202/038904ar](https://doi.org/10.7202/038904ar).

Artigo recebido em: 28.02.2020

Artigo aprovado em: 07.08.2020

Levantamento de unidades lexicais especializadas relativas à cura, em tratados medicinais do Brasil colonial

Survey of specialized lexical units related to healing in medicinal treaties of colonial Brazil

Carolina DOMLADOVAC SILVA*
Clotilde de Almeida Azevedo MURAKAWA**

RESUMO: Objetiva-se apresentar neste artigo um levantamento do léxico temático relativo ao domínio da cura das enfermidades que acometiam a população, no Brasil colonial, à luz da concepção de ‘termo’ da Teoria Comunicativa da Terminologia. Primeiramente, faz-se uso de um glossário já existente em uma obra do período, a fim de recolher as unidades referentes ao domínio escolhido. Em seguida, buscam-se suas definições oferecidas em três dicionários do mesmo período, e extraem-se os contextos de três documentos do século XVIII, selecionados no *Banco de Dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil - séculos XVI, XVII e XVIII*. Por meio da comparação entre os contextos e as definições, nota-se que, embora os lexicógrafos tenham-se utilizado de marcas linguísticas em seus verbetes, o contexto de uso, seria suficiente para que

ABSTRACT: This article aims to present a survey of the thematic lexicon concerning the domain of cure of diseases that affected the population in colonial Brazil, from the ‘term’ conception of the Communicative Theory of Terminology. Firstly, we used a glossary already existing in a work of the period, in order to collect the units related to the chosen domain. Then, we searched for their definitions offered in three dictionaries from the same period, and extracted the contexts of three documents from the 18th century, selected in the Database of the *Dicionário Histórico do Português do Brasil - séculos XVI, XVII e XVIII*. By comparing contexts and definitions, we noted that, although lexicographers have used linguistic marks in their entries, the context of use would be sufficient to recognize such units as terms.

* Aluna do Curso de Doutorado no Programa de Linguística e Língua Portuguesa, UNESP. Bolsista da CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1717-3560>. caroldomla@gmail.com

** Professora Assistente Doutora do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas, UNESP/Araraquara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3815-3534>. jtm.jau@uol.com.br.

se reconhecessem tais unidades como termos.

PALAVRAS-CHAVE: Vocabulário.
Unidade lexical especializada. Cura.

KEYWORDS: Vocabulary. Specialized
lexical unit. Cure.

1 Introdução

No século XVIII, com a descoberta do ouro no Brasil, chegaram de Portugal, entre outros imigrantes, cirurgiões e cirurgiões-barbeiros. Esses, mesmo sem formação acadêmica, eram habilitados a realizar procedimentos médicos depois de dois anos de estudos práticos no Hospital de Todos os Santos de Lisboa. Assim, “a numerosa população das Minas Gerais serviu, ao longo do século XVIII, de fértil laboratório para a observação médica” (FURTADO, 2005, p. 90).

Na colônia, os cirurgiões-barbeiros tornaram-se essenciais, tendo em vista as condições precárias de vida na época. Sem aterem-se somente à tradição e às regras dos antigos, mas guiando-se pela experiência da prática médica local, destacaram-se três cirurgiões e suas obras, elaboradas com o intuito de associar o tratamento de várias enfermidades às plantas, aos animais e aos produtos da terra: Luís Gomes Ferreira, autor do *Erário Mineral* (1735), João Cardoso de Miranda, com a *Prodigiosa Lagoa descoberta nas Congonhas das Minas do Sabará, que tem curado a varias pessoas dos achaques, que nesta Relação se expõem* (1749) e José Antonio Mendes, que escreveu *Governo de Mineiros mui necessário para os que vivem distantes de professores seis, oito, dez e mais léguas, padecendo por esta causa os seus domésticos e escravos queixas, que pela dilação dos remédios se fazem incuráveis e as mais das vezes mortais* (1770).

Essas três obras, representativas da realidade linguística da época, compõem o *corpus* de uma pesquisa de Doutorado, iniciada em 2018, que tem como objetivo geral organizar um estudo léxico-semântico de viés cultural, relativo ao vocabulário da cura utilizada no tratamento das enfermidades que se manifestavam nas regiões

mineradoras do Brasil colonial, e discutir os pontos de convergência/ divergência entre a Lexicografia Especializada e a Terminologia/ Terminografia.

Nosso objeto de estudo constitui uma amostra do conhecimento medicinal que se tinha à época, baseado na descrição criteriosa dos males frequentes no contexto da mineração, nas experiências de cura e na relação de medicamentos utilizados juntamente com suas respectivas funções. Nosso *corpus* oferece-se ainda como material aos pesquisadores das áreas envolvidas, já que revela um vocabulário especializado, além de refletir com detalhes a prática médica realizada por cirurgiões e cirurgiões-barbeiros.

O objetivo deste artigo é apresentar o levantamento de unidades lexicais especializadas relativas à cura das enfermidades que acometiam a população mineradora do Brasil colonial, com base em documentos do século XVIII, além de verificar, com base na concepção de ‘termo’ da Teoria Comunicativa da Terminologia, se os contextos em que ocorrem são suficientes para validar o *status* de ‘termo’ destas unidades lexicais.

Para tal, selecionamos 15 unidades lexicais presentes no glossário da reedição do tratado de nutrição *Âncora Medicinal: para conservar a vida com saúde*, escrito pelo Dr. Francisco da Fonseca Henriques (Dr. Mirandela, como era mais conhecido), médico de D. João V. Em seguida, buscamos suas definições em três dicionários da língua portuguesa, mais especificamente o *Vocabulario Portuguez e Latino* (1712/1728), de D. Raphael Bluteau; o *Diccionario da lingua portugueza* (1789), de António de Moraes Silva; e o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (1949), do mesmo autor. Extraímos, então, seus contextos do *corpus* oriundo do *Banco de Dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil - séculos XVI, XVII e XVIII* (BIDERMAN; MURAKAWA, acesso restrito)¹, –

¹ O acesso restrito ao *Banco de Dados do DHPB* dá-se devido ao ineditismo do *Dicionário Histórico do Português do Brasil – séculos XVI, XVII e XVIII* (BIDERMAN; MURAKAWA, não publicado), para o desenvolvimento do qual foi construído. As obras aqui utilizadas estão disponíveis *online*, por meio dos *links* arrolados nas referências bibliográficas ao final do artigo.

doravante denominado *Banco de Dados do DHPB*. E, por fim, efetuamos uma análise comparativa entre as definições e os contextos em que ocorrem.

Pretendemos, assim, contribuir tanto para as áreas das Ciências do Léxico quanto para as áreas de História, Saúde, Ciências Médicas e afins.

2 Pressupostos teóricos

A pesquisa à qual está relacionado o presente artigo prevê reflexões científicas a respeito das divergências e congruências entre os conceitos de Lexicografia Especializada e Terminologia.

Schierholz (2012), ao suscitar a discussão sobre as diferenças e semelhanças entre ambas, assume o ponto de vista de que tais atividades são paralelas tanto na prática quanto na teoria. Em contraposição, Bergenholtz e Tarp (2010) defendem a opinião de que Lexicografia Especializada e Terminografia estão em posição de equivalência enquanto única disciplina com denominações diferentes.

Por ora, no entanto, atemo-nos ao estudo da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), apresentada por Maria Teresa Cabré, que surge como uma das respostas às limitações da Teoria Geral da Terminologia (TGT), proposta por Eugen Wüster, na década de 1930.

Considerada pela autora como reducionista e idealista, a TGT supõe a uniformidade do conhecimento especializado e considera os termos independentes das línguas e culturas (CABRÉ, 1999), diferenciando, portanto, unidade terminológica (termo) e unidade lexical da língua geral (palavra).

A TCT, por sua vez, opõe-se à TGT e “considera os termos como unidades linguísticas que exprimem conceitos técnicos e científicos, mas que não deixam de ser signos de uma língua natural (geral), com características e propriedades semelhantes” (BARROS, 2004, p. 57). Acompanhando o raciocínio da autora, podemos entender por ‘termo’ a unidade léxica geralmente usada em contextos específicos:

Os termos são unidades lexicais, ativadas singularmente por suas condições pragmáticas de adequação a um tipo de comunicação. Compõem-se de forma ou denominação e de significado ou conteúdo. A forma é constante; mas o conteúdo se singulariza em forma de seleção de traços adequados a cada tipo de situação e determinado pelo contexto, pelo tema, pela perspectiva de abordagem do tema, pelo tipo de texto, pelo emissor, pelo destinatário e pela situação. (CABRÉ, 1999, p. 123, tradução nossa)².

Assim, à luz da TCT, fora do contexto, as unidades léxicas “não são nem *palavras*, nem *termos*, mas apenas unidades léxicas [...] o caráter de termo não se dá por si só, mas em função do uso de uma unidade lexical em um contexto expressivo e situacional determinado” (CABRÉ, 1999, p. 124, tradução nossa, grifos da autora)³.

Ressaltamos ainda a importância da ‘condição de especialização’, segundo a qual o grau de especialização de um texto baseia-se na maneira como ele veicula sua temática, condicionando tanto sua densidade terminológica, quanto a variação expressiva para referir-se a um mesmo conceito (CABRÉ, 1999, p. 89).

Desse modo, Cabré (1999) afirma que uma unidade lexical é imbuída de valor terminológico, se empregada em contexto específico.

A TCT serve-nos, assim, de subsídio teórico para estabelecer a definição do que vem a ser ‘termo’, auxiliando-nos, primeiramente, na recolha das unidades lexicais especializadas a serem analisadas em nossa pesquisa, bem como na apresentação de nosso *corpus* de análise enquanto textos de especialidades.

² “Los términos son unidades léxicas, activadas singularmente por sus condiciones pragmáticas de adecuación a un tipo de comunicación. Se componen de forma o denominación y significado o contenido. La forma es constante; pero el contenido se singulariza en forma de selección de rasgos adecuados a cada tipo de situación y determinado por el ámbito, el tema, la perspectiva de abordaje del tema, el tipo de texto, el emisor, el destinatario y la situación”. (CABRÉ, 1999, p. 123).

³ “[...] no son ni palabras ni términos, sino sólo unidades léxicas, [...] el carácter de término no se da per se, sino en función del uso de una unidad léxica en un contexto expresivo y situacional determinado” (CABRÉ, 1999, p. 124).

3 Metodologia

Partindo de um domínio mais amplo ‘cura’, definido por Bluteau (1712/1728, p. 639)⁴ como “Appliação de remedios”, e ainda, por Silva (1789, p. 504) como “O acto de curar, applicar remedios”, chegamos ao subdomínio ‘remédio’, já que este pode ser entendido como “Medicamento. Tudo q’ ferve para cobrar, ou confervar a faude” (BLUTEAU, 1712/1728, p. 232), ou ainda como “Mézinha, medicamento para reparar a saude” (SILVA, 1789, p. 593).

Assim, delimitamos nosso objeto de análise às unidades lexicais que designam remédios ou medicamentos, bem como sua composição e seu preparo, utilizados no tratamento e na cura das enfermidades, no contexto aurífero e diamantífero brasileiro do século XVIII.

Tendo em vista que já se encontravam publicados outros trabalhos relativos à medicina, concernentes ao período em questão, partimos de uma lista já existente para extrairmos as unidades lexicais.

A versão do *Âncora Medicinal* editada em 2004 serviu-nos como ponto de partida para a execução desse trabalho, uma vez que traz anexo um glossário⁵. A obra foi editada pela primeira vez em 1721, o que nos ajuda a “mostrar que em pleno século XVIII já havia uma prática médica que aparece documentada em algumas obras escritas nesse período” (MURAKAWA, 2013, p. 85).

Primeiramente, verificamos os itens lexicais elencados nesse glossário, a fim de recolhermos as unidades referentes ao subdomínio escolhido. O glossário do *Âncora*

⁴ As citações dos dicionários seguem a grafia original. No caso de Bluteau (1712/1728), por exemplo, é utilizado o sinal gráfico ‘s longo’ (f) que representa o fonema ‘s’.

⁵ Por ‘glossário’ entendemos: “Pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê”. (BIDERMAN, 1984, p. 139).

Medicinal traz um total de 266 verbetes, dentre os quais selecionamos como objeto de análise 15 substantivos relativos ao domínio dos ‘remédios’, a saber: **açúcar-rosado, água-rosada, arrobe, bezoártico, cantárida, cataplasma, cocleária, cordial, emulsão, fragária, heléboro, lambedor, talhada, tanchagem e triaga.**

A seguir, fez-se necessária a consulta aos três dicionários da língua portuguesa mencionados para análise das definições das unidades lexicais, que auxiliaram na classificação destas como termos pertinentes a tal domínio.

Posteriormente, com o auxílio do *Banco de Dados do DHPB*, conferimos a ocorrência de tais unidades lexicais nas obras em questão (FERREIRA, 1735; MIRANDA, 1749; MENDES, 1770) e extraímos os trechos que contextualizam o emprego das unidades selecionadas. Tais contextos mostram que 100% delas foram encontradas no *Erário Mineral* (FERREIRA, 1735), 33,3% aparecem também no *Governo de Mineiros* (MENDES, 1770) e nenhuma delas ocorre na *Prodigiosa Lagoa* (MIRANDA, 1749).

Observando-se os títulos dos tratados que integram a obra de Ferreira (1735) (quadro 1, Apêndice A), o subtítulo da obra de Miranda (1749) (quadro 2, Apêndice A) e os títulos dos capítulos que compõem a obra de Mendes (1770) (quadro 3, Apêndice A), já é possível caracterizá-las como textos de especialidade, uma vez que reúnem em sua composição unidades lexicais referentes às enfermidades, às respectivas curas e às estratégias observadas e praticadas pelos cirurgiões-barbeiros para tratar os enfermos no século XVIII.

Os quadros 1, 2 e 3 encontram-se no apêndice A, ao final do artigo. Os códigos correspondentes às fontes de referência, citadas na coluna esquerda dos quadros são os mesmos do *Banco de dados do DHPB* e foram mantidos para servirem como legenda às referências citadas nos contextos utilizados no quadro 4, a seguir.

Analizamos, então, os contextos em que ocorrem, confrontando-os com as definições presentes nos dicionários, a fim de verificar, com base nos pressupostos

teóricos mencionados, o *status* de ‘termo’ de cada unidade lexical. Para tanto, organizamos tanto um quadro com os contextos (quadro 4) quanto um outro com as definições (quadro 5). O primeiro contém um exemplo da ocorrência de cada unidade lexical selecionada, por meio de contextos extraídos do *corpus*, seguidos de suas respectivas referências. O segundo quadro traz as definições disponíveis nas obras de Bluteau (1712/1728) e de Silva (1789; 1949).

4 Resultados

Observem-se, assim, os contextos extraídos do *corpus* (quadro 4), em que ocorrem as unidades em questão. A grafia e os destaques em negrito, tal como registrados no banco de dados, foram mantidos.

Quadro 4 – Exemplos dos termos selecionados em contextos extraídos do *corpus*.

1) Paffadas algumas horas, fe fangrará no braço correfpondente na veyda da arca , e as mais vezes neceffarias, refpeytando as forças tomará affucar rofado a toda a hora ás colheres [...]. {B00_0033, p. 284}
2) [...] mas no cafo que não haja a dita manteyga nova, fe poderá renovar o tal medicamento com humas pingas de agua rofada , ou de tanchagem; ifto he por neceffidade. {B00_0031, p. 115}
3) E fazendo tumor dentro, fervem as mefmas hervas cozidas no leite, e pizadas poftas por fora no peccoço: e ajuntarão no tal cozimento para gargarejar hum pouco de arrobe de amoras. {A00_2394, p. 16}
4) Defte remedio fe dará ao enfermo obra de meio quartilho morno, e bem mexido primeiro o frafco: e por ajuda fe lhe botará outra tanta porfaõ; e fe continuará affim efte remedio manhã, e tarde, até fe acabar o dito remedio , ao qual fe póde juntar tambem (a querer-fe mais vigorozo) duas oitavas de bezoartico de Curvo fendo verdadeiro; que permittirá Deos fe atalhe com efte remedio a gangrena , fe não eftiyer já paffada ao Eftiomeno. {A00_2401, p. 72}
5) Para os callos das fontes . Molhem hum graõ novo, antes de o meterem na fonte, na faliva da boca, e fe envolva em pós de cantaridas , e fe ufe por vinte e quatro horas, que he certo. {B00_0031, p. 150}
6) Ponhaõ na raiz do nariz hum a moeda de prata, e em fima della ponhaõ a cataplafma feguinte. Pizem geffo com claras de ovos, e fe ate bem; e fe da primeyra

vez não aproveitar, fe repita, que he supremo remedio, e parará logo o fluxo; o mesmo fe porá nos mufculos temporaes, e resta. {B00_0031, p. 98}

7) [...] confeção de diatartaro reformada, e fal catartico, de cada hum tres oytavas, fal tartaro tres oytavas, antimonio diaforetico marcial, e espírito de coclearia, de cada hum duas oytavas, xarope de chicoria de Nicolao com ruibarbo tres onças, mifture-fe. {B00_0040, p. 483}

8) Que importa que os curiozos faibaõ que nas enfermidades fe vomita, fe fangra, fe purga, fe applicaõ cordiaes, fe totalmente ignoraõ quando fe deve fangrar, purgar, vomitar, &c. {A00_2390, p. 13}

9) E quando a febre for ardente, fe poderá ufar do cordeal, ou emulsaõ seguinte: Faça-fe cofimento de folhas de chicoria, e de almeyraõ, de cada huma huma maõ cheya; nelle fe desfaçaõ as quatro, fementes frias mayores, ou parte dellas [...].{B00_0029, p. 33}

10) Remedio para as chagas, que succede haver no corpo. [...] Neste medicamento morno fe molharão as pranchetas, ou fios para fe applicarem nas chagas, cobrindo-as com hum parche de emplasto eftitico de crolio, mifturado com o de manus Dei, partes iguaes, ou qualquer delles. A receyta he a que fe segue. Recip. cofimento de raiz de chicoria, grama, fragaria, douradinha, mastruços, e coclearia tres libras, fendo as hervas verdes, e fendo fecas fique o cofimento em libra, e meya [...].{B00_0040, p. 482-483}

11) João Uvalterio louva por grande remedio para os enfeytiçados a infusaõ do eleboro negro, feyta em agua de herva cidreyra. {B00_0031, p. 196}

12) [...] e não havendo a tal febre, e havendo toffe, fe adoçaráõ com lambedor de alcaçús, ou de avenca, porque feraõ mais convenientes [...]. {B00_0029, p. 31}

13) Eu já appliquey a hum icterico as talhadas do rabaõ com affucar, e houve bom fuceffo, e tambem tenho noticia por peffoa de credito, que já faráõ dous brancos, e huma preta com o rabaõ em talhadas, ferenadas com affucar; e muyto melhor ferá com o mel. {B00_0034, p. 335}

14) Como a cauza, de que procederaõ as chagas, foy por aggravaçaõ, ou por irritaçãõ do remedio, e não por essencia, por iffo mesmo confultey o remedio fresco, e deffecante brando, que affima fica referido; porque as malvas, e a tanchagem he hum remedio muyto brando, e muyto temperado, e fresco [...].{B00_0031, p. 107}

15) [...] cõe, e ajunte triaga magna, e confeição de Jacinthos; de cada hum huma onfa, mifture bem. Defte remedio fe dará ao enfermo obra de meio quartilho morno, e bem mexido primeiro o frafco [...]. {A00_2401, p. 72}

Fonte: elaborado pelas autoras.

Por meio de tais fragmentos, podemos notar indícios que nos levam a crer que as unidades lexicais selecionadas pertencem ao domínio específico dos remédios ou

medicamentos. Tais indicações aparecem grifadas, nos contextos abonados, e seguem nossa dedução advinda da indicação, posologia, composição, modo de uso, ou do próprio *denotatum*.

Segundo Murakawa (2005, p. 220), “algumas vezes, as unidades não têm registrada a marca terminológica, como acontece em Bluteau e Morais [Silva], mas a sua definição lexicográfica nos permite classificá-las como um termo”. Assim, relacionamos no quadro a seguir (quadro 5) os termos e suas respectivas definições, extraídas dos dicionários consultados, a fim de ilustrar a afirmação da autora. A grafia e os destaques em itálico registrados nos dicionários foram mantidos.

Consideramos as marcas linguísticas presentes em alguns dos verbetes dos dicionários consultados, as quais nos serviram de parâmetro, na medida em que, à época, já apontavam que tais unidades eram classificadas como unidades lexicais especializadas ou como ‘termos’, e que, portanto, pertenceriam a uma linguagem especializada.

Apenas para o verbe **água-rosada** citamos a versão mais moderna do dicionário de Silva (1949), uma vez que não encontramos sua definição nos outros dicionários consultados.

Quadro 5 – Definições dos termos selecionados.

1) AÇUCAR ROÍADO. <i>Saccharum rofaceum</i> . (BLUTEAU, 1712/1728)
2) AGOA ROÍADA. <i>Aqua rofacea</i> . <i>Plauto</i> . (BLUTEAU, 1712/1728) <hr/> Água rosada , <i>s.f.</i> Líquido perfumado, proveniente das pétalas das rosas: “O axitodino... se faz de óleo rosado e <i>água rosada</i> com umas gotas de vinagre”, Morato, <i>Luz da Medicina</i> , II, 7. (SILVA, 1949)
3) ARROBE. Arrôbe. Derivase do Arabico <i>Errubun</i> , que val o mesmo que Terça parte. Porque o mofto, que he a materia, da qual se faz arrobe, fica na terça parte, mingoado das duas. He pois arrobe, vinho cozido ao fogo, com que se aduba outro vinho. (BLUTEAU, 1712/1728)

ARRÒBE, s.m. Vinho mosto cozido ao fogo, e reduzido a uma terça parte menos, para temperar outro vinho, ou para beber-se. § Conserva de summos de fructas, v.g. de amoras, romans, engrossado com assucar; especie de geléa doce. (SILVA, 1789)

4)

BESOARTICO, befoártico. (Termo de Medico) O remedio, em que entra pedra bazar, ou qualquer outro genero de antidotos, & contrapeçonhas. *Vid.* Antidoto. A fettima, que os fudorificos, & *Befoarticos* fe continuem. Curvo Tratado da peste, pag. 50. (BLUTEAU, 1712/1728)

BEZOÁRTICO, s.m. Medicamento composto da pedra bazar. (SILVA, 1789)

5)

CANTARIDA, ou Cantharida. Derivafe do Grego, *Cantaros*, em Latim, *Scarabeus*, porque querem, que *Cantaridas* fejaõ especie de *Efscaravelho*; & que como diminutivo de *Cantaros*, valha o mefmo; que *Efscaravelho pequeno*. [...] As *Cantaridas* tem virtude de queimar, & fazer bexigas. Recopil. da Cirurg. pag. 270. (BLUTEAU, 1712/1728)

CANTÁRIDA, s.f. Insecto, cujo pó provoca a urina, usado na Farmácia. (*Cantharis, idis*). (SILVA, 1789)

6)

CATAPLASMA. (Termo da Cirurgia.) Derivafe do Grego *Cataplastein*, que val o mefmo, que untar, & cobrir por cima. [...] Cataplasma tambem fe chama hum medicamento, composto de ervas, rayzes, flores, &c. que despois de cozidas, pizadas, & coadas, & amaffadas com farinha, ou incorporadas com oleos fe reduzem a huma confistencia molle para emplastos, que fervem de resolver, ou digerir, ou alimpar, aqueantar, defecar, fomêtar alguma parte do corpo, & mitigar as dores. Por fer esta Cataplasma a modo de papinhas, chamaõlhe alguns, *Pulticula*, & *Fem*. (BLUTEAU, 1712/1728)

CATAPLÁSMA, s.f. t. de Med. Emplasto, que se applica ao corpo, talvez para unir os beiços das feridas. § Há também cataplasmas, feitas de plantas, farinhas, polpas, unguentos, flores, frutos, gommas, pós, &c. (SILVA, 1789)

7)

COCHLEÁRIA, s.f. Herva medicinal. *Farmac.* (o *ch* como *k*). (SILVA, 1789)

8)

CORDIAL. Remedio para o coração. *Remedium cordi utile, cordi conveniens, cordi auxilians, tis.* Plin. Hist. (BLUTEAU, 1712/1728)

CORDIÁL, s.m. Remedio, que conforta o coração. (SILVA, 1789)

9)

EMULSAM, Emulfaõ (Termo de Medico) Derivafe do latim *Emulgere*, que val o mefmo, que *Mungir*. Diz-se de alguns remedios liquidos, que fe tirão de amendoas, & fementes

frias, pifadas em almofariz, & que arremedão a côr, & a confitencia do leyte. *Emulfio, onis. Fem.* Não he Latino, mas he ufado dos Medicos. Lambedores, feytos da *Emulfaõ* das pevides de Melão. Correccão de abuf. 264. (BLUTEAU, 1712/1728)

EMULSÃO, s.f. t. de Farm. Bebida para refrescar, de cor e consistencia próxima ao leite. (SILVA, 1789)

10)

FRAGARIA. Fragâria. A Silva, que dá morangos. Derivafe do Latim *Fragrare, Cheirar bem*, porque o fruto, que dá tem bom cheiro. [...] A folha da Fragaria he aperitiva por uninas, & gente no ventre. *Fragaria, & Fem.* [...] De folhas de Avenca e *Fragaria* huma oitava. Curvo, obfervac. Medic. 110. (BLUTEAU, 1712/1728)

FRAGÁRIA, s.f. A planta que dá morangos. (SILVA, 1789)

11)

ELLEBORO, Elléboro. Erva, que tem notavel virtude para purgar os humores melancolicos. *Helleborum, i. Catull. Hic helleborus, i.* [...] Homem louco, que neceffita de elleboro, por quanto esta erva he remedio contra a loucura. [...] Há dous generos de *elleboro* branco, & negro. A raiz do *Elleboro* cozida com vinagre fara a farna leprofa. Gabr. Grisl. Nos Defeng. pag. 75. verf. (BLUTEAU, 1712/1728)

ELLÉBORO, s.m. Planta medicinal, e a sua gomma, que é purgante forte; deste remedio usavão para curar os doidos, e o das Anticiras era o mais celebrado para isso. (*elleborum*). (SILVA, 1789)

12)

LAMBEDOR. Composição pharmaceutica, de mediana confitencia, entre xarope, & a dos julepes electuarios moles, affim chamada, porque o enfermo, que o deixa ir deslizando-se pouco, & pouco pela garganta, não o bebe propriamente, mas em certo modo lambe-o. (BLUTEAU, 1712/1728)

LAMBEDÒR, s.m. § t. de Farmac. Especie de xarope, ou julepe: v.g. lambedor de *violas*; &c. (SILVA, 1789)

13)

TALHADA. (Termo Pharmaceutico.) Saõ os pós de huns medicamentos, mifturados com açucar, delido em licor cõveniente; põem fe ao lume, & depois fobre hũa taboa, para lhes dar fórma folida, & figura, a qual ordinariamente he quadrada. Ha de duas castas. *Talhadas alterativas*, que faõ Bezoarticas, com pedra Bazar feytas em pó, ou Cephalicas, & peytoraes; & *Talhadas purgativas*, que fe fazem com pós purgativos, como faõ os Electuarios folidos de Diacarthamo, çumo de rofas, &c. (BLUTEAU, 1712/1728)

TALHÁDA, s.f. Porção cortada de outra coisa: *v.g. huma talhada de doce, de queijo; talhadas de marmello de conserva; de certos remedios solidos em talhadas.* (SILVA, 1789)

14)

TANCHAGEM. Herva conhecida. Ha de muitas espécies. As tres mais ufadas na Medicina, faõ *Plantago maior, Plantago media, & Plantago minor. Plantago, ginis. Fem. Plin. Hift.* (BLUTEAU, 1712/1728)

TANCHÁGEM, s.f. Herva vulgar; *plantago.* (SILVA, 1789)

15)

THERIÁGA, ou Triaga. Derivafe do Grego *Thir*, ou *Thirion*, nomes que valem o mefmo, que *Fera*; trocícos de *Vibora*, (Serpente a que Andromaco chama *Therion*, ou *Fera*) faõ a bafe defte medicamento, & he excellente contra mordeduras, & picadas de bichos venenosos: [...] He a Triaga hũa especie de Opiato, compofito de medicamentos quentes, em que entrão feffenta & tres ingredientes, fem fallar no vinho, & no mel. Serve de curar doenças procedidas de frialdade, & debilitação do calor natural, como faõ Paralyfia, Apoplexia, Epilepfia, Lethargia, &c. Andromaco, medico do Emperador Nero, inventor da Theriaga, defcreveo a composição della em verfos Elegiacos debayxo do nome de Galeno, que fegundo a etymologia Grega defta palavra, val o mefmo que *Tranquillo*, & com efte nome quiz Nicomaco fignificar que com efte remedio ficavão aliviados, foífegados, & *Tranquillos*, os que padecião graves doenças. *Theriaca, æ. Fem. Ou Theriace, es. Fem. Plin.* (BLUTEAU, 1712/1728)

TRIÁGA, s.f. Remedio contra veneno. (SILVA, 1789)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observando as definições propostas por ambos os lexicógrafos (BLUTEAU, 1712/1728; SILVA, 1789; 1949) podemos perceber algumas marcas linguísticas inseridas ora na macroestrutura, ora na microestrutura dos verbetes, o que contribui para o entendimento de tais unidades como termos. Tais marcas são formas de assinalar ao leitor as restrições de uso da palavra-entrada. Tradicionalmente, aparecem abreviadas e precedem a definição ou acepção. Passamos à análise dos verbetes e à identificação de tais marcas.

O primeiro verbe de nossa relação, **açúcar rosado**, aparece somente no dicionário de Bluteau (1712/1728) e traz apenas o equivalente em latim, o que, embora seja um indício, não nos permite afirmar que se trate de um termo relativo ao domínio

da farmácia. Nesse caso, é o contexto encontrado em nosso *corpus* (exemplo 1, quadro 4) que revela o significado de medicamento, uma vez que é prescrito para ser consumido por via oral, de hora em hora.

Água-rosada é abonada por Silva (1789) por meio de um excerto da obra *Luz da Medicina* (1672), de Francisco Morato Roma, médico português, o que sugere tratar-se de um termo do domínio considerado, já que encontrado em contexto de especialidade. Além disso, o exemplo 2 (quadro 4) demonstra que **água-rosada** é substância medicamentosa.

Embora as definições de Bluteau e Silva para **arrobe** não deixem clara a ideia de que a unidade lexical pertence ao domínio da farmácia, podemos notar pelo exemplo 3 (quadro 4) que o ingrediente é utilizado na composição de um remédio indicado à cura de um tumor.

Para **bezoártico**, Bluteau utiliza a marcação “Termo de Medico” e Silva o considera “medicamento”. O exemplo 4 (quadro 4) também comprova tratar-se de um composto medicamentoso.

Em **cantárida**, Bluteau traz uma abonação retirada da *Recopilaçam de Cirurgia* (1661), de Antonio da Cruz, dando indícios de que tal substância pode ser utilizada como remédio ao tratar de suas virtudes, enquanto Silva afirma que o pó é “usado na Farmácia”. O exemplo 5 (quadro 4) mostra que o pó de **cantárida** é utilizado como tratamento para “callos das fontes”.

O termo **cataplasma** é marcado por Bluteau como “Termo da Cirurgia”, e também em sua microestrutura por “medicamento”; e por Silva, pela abreviatura “t. de Med.” – interpretada como termo de médico, de acordo com o índice de abreviaturas presente no primeiro volume da obra –, bem como, em sua microestrutura, por “emplasto”. No exemplo 6 (quadro 4), **cataplasma** também é considerado “fupremo remedio”.

Cocleária, encontrada somente no dicionário de Silva, é definida como “erva medicinal”, além de trazer a marca “*Farmac.*”, remetendo o termo ao domínio da farmácia. O exemplo 7 (quadro 4) indica o preparo de um composto, do qual **cocleária** é um dos ingredientes.

Ambos os lexicógrafos definem **cordial** como “remédio”, e o exemplo 8 (quadro 4) deixa clara a ideia de que **cordial** é aplicado a enfermidades.

Emulsão, em Bluteau, refere-se a “remédio”, além de trazer a marcação “Termo de Medico”, enquanto que, em Silva, não é definida como tal, mas traz a marcação “t. de Farm.” – termo de Farmácia, por interpretação nossa. A ideia de tratamento indicado à febre ardente aparece no exemplo 9 (quadro 4).

Nas definições de ambos para **fragária** não notamos nenhuma marca específica, mas tanto pelo contexto em que aparece em nosso *corpus* (exemplo 10, quadro 4), como pela referência de Bluteau às *Observações Medicas, Doutrinaes de casos gravissimos* (1707), de João Curvo Semedo, podemos notar que a unidade foi empregada em contexto específico, sendo assim, ativada como termo.

Em **heléboro**, ambos utilizam “remédio” em suas definições, além do exemplo 11 (quadro 4) classificá-lo como composto da infusão indicada como “remedio para os enfeytiçados”.

Para **lambedor**, Bluteau dá a definição de “composição farmacêutica”, enquanto Silva insere a marcação “t. de *Farmac.*”. O contexto (exemplo 12, quadro 4) revela a indicação da substância em caso de “toffe”.

Embora Silva não traga nenhuma marca linguística para **talhada**, Bluteau o faz mediante a marcação “Termo Pharmaceutico”. O contexto (exemplo 13, quadro 4) pode sugerir tratar-se de remédio, uma vez que a **talhada** (de rábano, no caso) é aplicada à icterícia, doença que se manifesta na pele.

Tanchagem é definida por ambos como erva, e seu uso medicinal é indicado por Bluteau, além de ser explicitamente denominada “remédio” no contexto retirado de nosso *corpus* (exemplo 14, quadro 4).

Por fim, na microestrutura do verbete **triaga**, de ambos os lexicógrafos, aparece “remédio” como definição, e o exemplo 15 (quadro 4) indica-a como parte da composição de um remédio.

5 Considerações finais

Ao longo desse trabalho pretendemos apresentar um levantamento do léxico temático relativo ao domínio da cura das enfermidades que acometiam a população, no Brasil colonial, a partir de documentos do século XVIII, além de verificar, com base nos pressupostos da TCT, se os contextos em que ocorrem são suficientes para validar o *status* de ‘termo’ das unidades lexicais arroladas.

Cumprimos nosso propósito por meio da seleção e da análise de 15 unidades lexicais retiradas de um glossário, presentes também em nosso *corpus* de estudo.

Considerando as unidades lexicais selecionadas para nosso trabalho, pudemos notar, por meio da comparação entre os exemplos retirados de contextos maiores e as definições presentes em obras de referência de cunho histórico, que, embora muitas vezes os lexicógrafos tenham-se utilizado de marcas linguísticas, na macro ou na microestrutura de seus verbetes, somente o contexto já seria suficiente para que reconheçêssemos tais unidades como termos.

O verbete **açúcar-rosado** (quadro 5, verbete 1), por exemplo, encontrado somente no *Vocabulario Portuguez e Latino*, de Bluteau (1712/1728), não oferece marcas ou abonações que possam caracterizar a entrada do verbete como um termo, é definido somente por seu nome científico. Assim, apesar de não trazer traços semânticos, fornece o termo científico equivalente, dando um indício de que se trata de um termo

pertencente ao discurso científico. Mas é o contexto do exemplo (quadro 4, exemplo 1) que confere à unidade o valor de termo relativo ao domínio da farmácia.

Ademais, tais resultados, atrelados ao grau de especialização dos textos que perfazem nosso *corpus* de análise, comprovam que tais unidades lexicais são imbuídas de valor terminológico, uma vez que empregadas em contexto específico.

Referências Bibliográficas

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

BERGENHOLTZ, H.; TARP, S. LSP Lexicography or Terminography? The lexicographer's point of view. *In*: FUERTES-OLIVERA, P. A. (org). **Specialised Dictionaries for learners**. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 27-37.

BIDERMAN, M. T. C. Glossário. **Alfa**, São Paulo, 28 (supl.), p. 135-144, 1984.

BIDERMAN, M. T. C.; MURAKAWA, C. de A. A. (coord.). **Banco de dados do Dicionário Histórico do Português do Brasil** – séculos XVI, XVII e XVIII. Araraquara: Laboratório de Lexicografia/FCLAr, acesso restrito. Disponível em: <https://corpus-one.fclar.unesp.br/philologic/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BIDERMAN, M. T. C.; MURAKAWA, C. de A. A. (org.). **Dicionário Histórico do Português do Brasil** – séculos XVI, XVII e XVIII. Araraquara: Laboratório de Lexicografia/FCLAr. Não publicado.

BLUTEAU, R. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...** Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>. Acesso em: 03 jun. 2020.

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: IULA/UPF, 1999. DOI <https://doi.org/10.1075/tlrp.1>

FERREIRA, L. G. **Erário mineral**. FURTADO, J. F. (org.). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais (Coleção Mineiriana); Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2002. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575412404>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ypf34>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FERREIRA, L. G. **Erário Mineral**. Lisboa Occidental: Officina de Miguel Rodrigues, 1735.

FURTADO, J. F. Barbeiros, cirurgiões e médicos na Minas colonial. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, v. 41, p. 90-105, jul./dez. 2005. Disponível em:

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/brtacervo.php?cid=951&op=1>.

Acesso em: 03 jun. 2020.

HENRIQUES, F. da F. **Âncora Medicinal**: para conservar a vida com saúde. Lisboa Oriental: Officina Augustiniana, 1731. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books/about/Ancora_medicinal_para_conservar_a_vida_c.html?id=5j3nBk-](https://books.google.com.br/books/about/Ancora_medicinal_para_conservar_a_vida_c.html?id=5j3nBk-eYgkC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

[eYgkC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books/about/Ancora_medicinal_para_conservar_a_vida_c.html?id=5j3nBk-eYgkC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 03 jun. 2020.

HENRIQUEZ, F. da F. **Âncora Medicinal**: para conservar a vida com saúde. Texto modernizado por Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, Sílvio de Almeida Toledo Neto e Heitor Megale. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

MENDES, J. A. **Governos de mineiros**: mui necessário, para os que vivem distantes de professores seis, oito, dez e mais léguas, padecendo por esta causa os seus domésticos e escravos queixas, que pela dilação dos remédios se fazem incuráveis, e as mais das vezes mortais. FILGUEIRAS, C. A. L. (org.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Arquivo Público Mineiro (tesouros do arquivo), 2012. Disponível em: <https://fliphtml5.com/hdyki/gpci/basic>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MENDES, J. A. **Governo de mineiros**: mui necessário, para os que vivem distantes de professores seis, oito, dez e mais léguas, padecendo por esta causa os seus domésticos e escravos queixas, que pela dilação dos remédios se fazem incuráveis, e as mais das vezes mortais. Lisboa: Officina de Antonio Rodrigues Galhardo, 1770.

MIRANDA, J. C. de. **Prodigiosa Lagoa descoberta nas Congonhas das Minas do Sabará, que tem curado a varias pessoas dos achaques, que nesta Relação se expõem**.

Lisboa: Officina de Miguel Manescal da Costa, 1749. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7232>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MURAKAWA, C. de A. A. Vocabulário das enfermidades em documento do Brasil Colonial: o relato de Prodigiosa Lagoa (1749). In: MURAKAWA, C. de A. A.; NADIN, O. L. (org.). **Terminologia**: uma ciência interdisciplinar. Série Trilhas Linguísticas, n. 22. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2013. p. 83-101.

MURAKAWA, C. de A. A. Terminologia e marcas terminológicas na Lexicografia Portuguesa de Setecentos: D. Raphael Bluteau e António de Moraes Silva. *In*: MARQUES, M. A.; KOLLER, E. (org.). **Ciências da Linguagem**: 30 anos de investigação e ensino. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho, 2005. p. 217-230.

SCHIERHOLZ, S. Lexicografia de Especialidade e Terminografia. *In*: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de (org.). **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, v. 6, Campo Grande: EdUFMS, 2012. p. 371-396.

SILVA, A. de M. **Grande Dicionário da Língua Portuguesa** (1755/1824). Lisboa: Confluência, 1949.

SILVA, A. de M. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1789. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/2>. Acesso em: 03 jun. 2020.

APÊNDICE A – Divisão das obras que compõem o *corpus* de análise

Quadro 1 – Tratados do *Erário Mineral* (FERREIRA, 1735).

Fontes de referência	Títulos dos tratados
B00_0029	TRATADO I: DA CURA DAS PONTADAS PLEURITICAS, E SUAS OBSERVAÇOENS
B00_0030	TRATADO II: DAS OBSTRUCÇOENS
B00_0031	TRATADO III: DA MISCCELLANIA DE VARIOS REMEDIOS, ASSIM EXPERIMENTADOS, E INVENTADOS PELO AUTOR, COMO ESCOLHIDOS DE VARIOS AUTORES E CURIOZOS PARA VARIEDADE DE DOENÇAS
B00_0032	TRATADO IV: DAS DESLOCAÇOENS, E FRACTURAS
B00_0033	TRATADO V: DA RARA VIRTUDE DO OLEO DE OURO, DAS MUYTAS ENFERMIDADES, PARA QUE SERVE, E OBSERVAÇOENS DE CURAS EXCELLENTÍSSIMAS, QUE COM ELE TEM FEITO ASSIM O AUTOR, COMO OUTROS PROFESSORES
B00_0034	TRATADO VI: DOS SEGREDOS, OU REMEDIOS PARTICULARES, QUE O AUTOR FAZ MANIFESTOS, E QUAES SÃO

B00_0035	TRATADO VII: DOS FORMIGUEYROS E OUTRAS DOENÇAS COMMUAS NEFTAS MINAS
B00_0036	TRATADO VIII: DA ENFERMIDADE, A QUE CHAMAÕ CORRUPÇÃ DO BICHO, fUAS CAUÍAS, fEUS fINAES, E fEUS PROGNOÍTICOS, fUA CURA, E fUAS OBIERVAÇOENS
B00_0037	TRATADO IX: DOS RESFRIAMENTOS, fUAS CAUÍAS, fEUS fINAES, PROGNOÍTICOS, E fUA CURA
B00_0038	TRATADO X: DOS DANOS, QUE FAZ O LEYTE MELADO, AGUA ARDENTE DE CANA, E ADVERTENCIAS PARA CONfERVAÇÃO DA fAUDE
B00_0039	TRATADO XI: DOS VENENOS, E MORDEDURAS VENENOfAS
B00_0040	TRATADO XII: DO EfCORBUTO, OU MAL DE LOANDA, fEUS fINAES, E O fEU UNICO REMEDIO

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Subtítulo da *Prodigiosa Lagoa* (MIRANDA, 1749).

Fonte de referência	Subtítulo
B00_0023	NOTICIA DO DESCOBRIMENTO DA LAGÔA GRANDE, VIRTUDE DAS fUAS AGUAS, E DAS CURAS, QUE EfTÁ FAZENDO

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 3 – Capítulos do *Governo de Mineiros* (MENDES, 1770).

Fontes de referência	Títulos dos capítulos
A00_2391	CAPITULO I - EM QUE fE MOfTRA A ORDEM, QUE fE HA DE fEGUIR EM QUALQUER OBRA
A00_2392	CAPITULO II - DA ERIZIPELA: COMO fE DEVE CURAR; E COM QUE REMEDIOS
A00_2393	CAPITULO III - DO EDÊMA
A00_2394	CAPITULO IV - DO SCIRRO
A00_2395	CAPITULO V - DO CARBUNCULO
A00_2396	CAPITULO VI - DAS FERIDAS EM GERAL
A00_2397	CAPITULO VII - DAS FERIDAS INCIZAS
A00_2398	CAPITULO VIII - DAS FERIDAS FEITAS COM INfTRUMENTO PERFURANTE
A00_2399	CAPITULO IX - DAS FERIDAS DE NERVOS
A00_2400	CAPITULO X - E I DA MEDICINA: DO PLEURIZ

A00_2401	CAPITULO XI - DOS CURÍOS DE SANGUE
A00_2402	CAPITULO XII - DAS OBSTRUCIÕES
A00_2403	CAPITULO XIII - DOS ÍTERÍMOS
A00_2404	CAPITULO XIV - DA INFECÇÃO EÍCROBUTICA, OU MAL DE LOANDA
A00_2405	CAPITULO XV – E ULTIMO DEÍTA OBRA, EM QUE VOS QUERO NOTICIAR MUITOS REMEDIOS PARA VARIAS QUEIXAS, E O MODO COMO OS DEVEIS UZAR, E DEÍCOBRIRVOS ALGUNS ÍEGREDOS, COM OS QUAES TENHO FEITO BOAS CURAS, E TODOS BEM EXPERIMENTADOS

Fonte: elaborado pelas autoras.

Artigo recebido em: 18.01.2020

Artigo aprovado em: 21.06.2020



Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa em um curso de extensão

The effects of morphological awareness in amplifying the vocabulary of students learning English in an extension course

Camila da Luz PERALTA*

Táise SIMIONI**

Fernando Luis DIAS***

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é verificar a relação entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário de alunos adolescentes aprendizes de inglês como língua adicional. Pesquisas como as de Jornlin (2015), Akbulut (2017) e Alsaeedi (2017), entre outras, mostram que a consciência morfológica tem um papel fundamental na aprendizagem de estudantes de inglês como língua adicional. Para atingir o objetivo da pesquisa, foi implementada uma intervenção organizada em torno de jogos e atividades lúdicas autorais. Participaram adolescentes matriculados em um curso de extensão do Núcleo de Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa. A intervenção ocorreu

ABSTRACT: The aim of this research is to verify the relation between the explicit work with morphological awareness and vocabulary acquisition of teenager English learners as additional language. Researchers as Jornlin (2015), Akbulut (2017) and Alsaeedi (2017), among others, show that morphological awareness has a fundamental role in learning English as an additional language. To reach the research objective, an intervention organized around original games and playful activities was implemented. The participants were teenagers enrolled in an extension course at the Additional Languages Center at the Federal University of Pampa. The intervention occurred in the first semester of 2019, during the period of ten weeks. The

* Mestre pela Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5856-275X>.
camiladaluzperaltta@gmail.com

** Professora Doutora da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7393>.
taisesimioni@unipampa.edu.br

*** Professor Doutor da Unipampa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-2016>.
fernandodias@unipampa.edu.br

durante um período de dez semanas, no primeiro semestre de 2019. Os resultados, obtidos a partir de pré-testes e pós-testes de consciência morfológica e vocabulário, apontam que os estudantes obtiveram ganhos em relação à consciência morfológica e ampliaram seus conhecimentos de vocabulário. Dessa maneira, a pesquisa sugere que a intervenção desempenhou um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência morfológica. Vocabulário. Ensino. Língua inglesa. Língua adicional.

results, obtained through pre-tests and post-tests of morphological awareness and vocabulary, show that the students obtained gains in relation to morphological awareness and expanded their vocabulary knowledge. Therefore, the research suggests that the intervention played a significant role in the teaching-learning process of English as an additional language.

KEYWORDS: Morphological awareness. Vocabulary. Teaching. English language. Additional language.

1 Introdução

Estudos comprovam que a consciência morfológica traz diversos benefícios para o ensino da língua inglesa com estudantes de inglês como língua adicional ou materna, tais como ampliação de vocabulário, melhor desempenho na compreensão leitora, melhor desempenho na ortografia, entre outros benefícios (LONG; RULE, 2004; NUNES; BRYANT, 2006; NAGY, 2007; ZHANG; KODA, 2012; 2013; JORNLIN, 2015; AKBULUT, 2017; ALSAEEDI, 2017). Ainda que existam diversos estudos que envolvem outras línguas e mostram a contribuição dessa habilidade para o processo de aprendizagem de inglês como língua adicional ou materna, não foi possível localizar pesquisas que apresentem a influência da consciência morfológica em indivíduos brasileiros que têm como primeira língua o português e são estudantes de língua inglesa.

Dessa forma, este trabalho busca responder a seguinte questão: de que modo a consciência morfológica, aprofundada através do uso de jogos, pode contribuir para a ampliação de vocabulário em língua inglesa, como língua adicional, em um curso de extensão voltado para adolescentes brasileiros?

O trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisas sobre o desempenho da consciência morfológica em alunos brasileiros que são estudantes de inglês, pois os estudos vêm mostrando que a consciência morfológica tem uma relação significativa com o desempenho de vocabulário, a compreensão leitora e a habilidade da escrita, especificamente no que diz respeito a questões ortográficas, em estudantes de inglês como língua adicional, como foi mencionado anteriormente.

De acordo com Bryant e Nunes (2006), diversos professores utilizam-se do viés da consciência fonológica em suas aulas, o que não é o suficiente, pois no inglês, como em outras línguas, os morfemas são fundamentais por três motivos, para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro motivo é o fato de que diferentes morfemas, escritos de formas diferentes, podem ter a mesma pronúncia, como, por exemplo, nas palavras *magician* e *education*, que apresentam os sufixos *-ian* e *-ion*, respectivamente. Trata-se de morfemas diferentes, pronunciados da mesma forma e escritos de formas diferentes. Esta diferença é ensinada melhor através de um trabalho com a consciência morfológica.

Já o segundo motivo para se desenvolver a consciência morfológica, em sala de aula, é pelo fato de que certos morfemas são escritos da mesma forma, mas são pronunciados de formas diferentes em palavras diferentes. É o que ocorre com o morfema indicativo de passado regular, *-ed*, como, por exemplo, na palavra *kissed*, em que se pronuncia [t], na palavra *killed*, em que a pronúncia é [d], e na palavra *waited*, em que a realização é [id]. Desse modo, são utilizadas três pronúncias diferentes para o morfema *-ed*, no entanto a escrita do morfema nas três palavras é a mesma. Assim, como destacam Bryant e Nunes (2006), há uma inconsistência na relação entre letras e sons, enquanto a relação entre letras e morfemas mostra uma grande consistência.

Por fim, o último motivo é que alguns morfemas são reproduzidos explicitamente na escrita, mas não na fala, como o uso de apóstrofe que representa um morfema, o possessivo. É possível notar essa distinção, por exemplo, nas frases *the girls*

play e *the girl's play*. Na escrita, há uma clara distinção de significados entre as duas frases, pois no primeiro caso “meninas” é um substantivo que está no plural e o verbo “jogar” retrata o que as meninas estão fazendo. Já a segunda frase é sobre a “menina” no singular e sobre “jogo”, que neste caso é um substantivo. Essas distinções ocorrem pelo uso ou não do apóstrofe, o que só é possível de reconhecer sem equívocos na escrita. Assim, os três motivos acima citados mostram que é fundamental que os professores trabalhem com seus alunos a ampliação da consciência morfológica, como apontam Bryant e Nunes (2006).

O presente trabalho foi desenvolvido no Núcleo de Línguas Adicionais (NLA), que é um projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O NLA tem suas aulas na Unipampa na cidade de Bagé-RS. O estudo foi desenvolvido com uma turma de adolescentes, no nível intermediário I de língua inglesa.

A intervenção com o foco na consciência morfológica foi pensada através do uso de jogos e atividades lúdicas autorais, desenvolvidos para esta pesquisa. A sala de aula precisa ser um espaço em que o aluno se sinta instigado e motivado a desenvolver as atividades para que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, os jogos e as atividades foram desenvolvidos para auxiliar os alunos e os estimular para a construção de novos conhecimentos. Além disso, os jogos e as atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua adicional estimulam a imaginação, levando os estudantes a uma transformação em relação ao seu objeto de conhecimento (NUNES, 2004).

Este trabalho divide-se em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção traz os pressupostos teóricos do trabalho, o que contempla uma discussão sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional e as contribuições da consciência morfológica para aprendizes de língua. A terceira seção apresenta a metodologia desenvolvida para este estudo, descrevendo os participantes da pesquisa e os procedimentos de geração e análise dos dados. Já a quarta seção apresenta e

discute os resultados obtidos. Por fim, na última seção, encontram-se as considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa serão divididos em duas subseções. A primeira apresenta questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional. A segunda subseção discorrerá sobre a consciência morfológica e o ensino.

2.1 O ensino-aprendizagem de vocabulário em língua adicional

Segundo Zilles (2001, p. 16), “o conhecimento de vocabulário é fundamental em qualquer língua, seja ela materna ou língua estrangeira¹. No entanto, por muitos anos o ensino e aprendizagem de vocabulário foram subestimados no campo de aquisição da língua”. Neste mesmo sentido, Rodrigues (2006, p. 56) afirma que o ensino de vocabulário nas aulas de línguas está sendo cada vez mais jogado para “segundo plano, não recebendo nenhuma atenção especial, mesmo sendo um dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades dos alunos em se expressar em LE [língua estrangeira]”. Para Nation (1990), os alunos necessitam expandir o léxico (conhecimento de vocabulário), para que possam assim obter sucesso na leitura e na compreensão de textos.

Com o reconhecimento de que o vocabulário é relevante para o desenvolvimento linguístico dos alunos, Sokmen (1997) menciona que os estudantes não obterão a aprendizagem de todo o léxico de que necessitam no espaço da sala de aula, porém é fundamental que os professores auxiliem os alunos a aprender o vocabulário e também incentivem a continuar aprendendo fora do espaço escolar. De

¹ Nas subseções 2.1 e 2.2, os pesquisadores mencionados utilizam diferentes terminologias para se referir a uma língua adicional. Optamos por manter a designação utilizada por cada pesquisador.

acordo com Schmitt (2000), não há uma única forma para ensinar o vocabulário para os alunos, pois a prática dependerá, por exemplo, do contexto em que o professor está inserido e dos tipos de estudantes.

Levando em consideração que o vocabulário é importante para a aprendizagem dos alunos, Nation (1990) desenvolveu uma pesquisa em textos escritos para analisar as palavras que aparecem em maior número de vezes. O autor utilizou dois textos designados para estudantes nativos da língua inglesa. Foi possível constatar nos textos que mais da metade das palavras era de alta frequência, estando presentes pouquíssimas palavras de baixa frequência ou palavras acadêmicas. Para o autor, há um total de 2.000 palavras de alta frequência, sendo essas palavras encontradas em qualquer texto. Estes vocábulos são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no entanto a escolha das palavras dependerá do objetivo dos sujeitos.

Para ensinar os alunos que estão aprendendo uma língua adicional, é fundamental, de acordo com Schmitt (2000), que isso seja feito de uma forma explícita e intencional para que os estudantes possuam um vocabulário suficiente e futuramente possam aprender, por conta própria, palavras novas quando as encontrarem. Além disso, esse autor acredita que as palavras de pouca frequência deveriam ser deixadas para a aprendizagem incidental (implícita), pelo fato de serem poucas e não estarem muito presentes nos textos. Já as palavras de alta frequência são fundamentais, pois aparecem inúmeras vezes nos textos e são utilizadas para o uso geral da língua.

Zilles (2001, p. 22) afirma que é “uma das tarefas do professor [...] expor o aluno a um número cada vez maior de palavras e consolidá-las”. A pesquisa realizada pelo autor verificou a retenção de algumas palavras, em dois diferentes grupos: o primeiro grupo recebeu instruções em atividades de forma implícita, já, no segundo grupo, as palavras foram trabalhadas em atividades explícitas. O estudo foi realizado com estudantes de língua inglesa que tinham como primeira língua o português.

Participaram 10 informantes no grupo de trabalho explícito e 13 informantes no grupo de trabalho implícito, todos adultos. Os resultados da pesquisa mostram que o grupo que recebeu as instruções de forma explícita obteve uma maior retenção das palavras-alvo, quando comparado ao grupo de instruções implícitas. Além disso, o estudo mostra que o ensino-aprendizagem de forma explícita não necessita ser isolado, pois, para Zilles (2001, p. 42), “o ensino explícito pode contextualizar-se através de uma situação, de prática escrita/oral ou de atividade de personalização”.

Para Sokmen (1997), a instrução explícita de vocabulário no processo de ensino-aprendizagem envolve um esforço cognitivo por parte dos alunos e pode demandar grande parte do tempo da sala de aula. A autora também enfatiza que a aprendizagem de forma explícita poderá despertar a curiosidade dos estudantes em quererem aprender novos vocábulos. Além disso, cabe destacar que a explicação explícita sobre a formação de palavras (prefixos, sufixos, raiz) apresenta bons resultados nas aulas de língua, pois, de acordo com Rodrigues (2006, p. 66), “esta estratégia faz o aluno refletir sobre a própria palavra, sobre sua formação”. Na próxima subseção, será abordada com mais profundidade a relação entre a consciência morfológica e o ensino.

2.2 Consciência morfológica e ensino

A consciência morfológica é a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras, sendo que os morfemas são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio (CARLISLE, 1995). De acordo com Yücel-Koç (2015), a consciência morfológica é a capacidade dos indivíduos de saber refletir e explicar a utilização de prefixos e sufixos na base das palavras. A seguir, o trabalho se desdobrará em apresentar os benefícios da consciência morfológica para o ensino da língua inglesa em estudantes de inglês como segunda língua, língua adicional ou língua materna, quanto à ampliação de vocabulário, por este ser o foco desta pesquisa. Destaca-se, contudo, que a consciência morfológica também tem papel para um melhor

desempenho na escrita, quanto a questões ortográficas (BIRGISDOTTIR *et al.*, 2006), e um melhor desempenho na compreensão leitora (KIEFFER; LESAUX, 2007; NAGY, 2007; ZHANG; KODA, 2012; 2013).

Quanto à questão da ampliação do vocabulário, Wysocki e Jenkins (1987) encontraram indícios de que a consciência morfológica contribui para a aprendizagem de novas palavras por crianças, falantes de inglês como primeira língua. Para isso, as crianças usavam as informações morfológicas nas palavras que haviam aprendido, o que acabava, por conseguinte, facilitando a aprendizagem de novas palavras, pois elas conseguiam fazer derivações com a base das palavras que elas haviam trabalhado anteriormente em sala de aula. Desse modo, as crianças utilizaram a derivação para fazer relação das palavras aprendidas com novas palavras, mostrando que a consciência morfológica facilita o processo de aprendizagem.

Long e Rule (2004) afirmam que os estudantes conseguem aprender mais novos vocábulos quando professores utilizam métodos de representações explícitas sobre os morfemas, ao contrário dos métodos mais antigos de memorização de palavras, sem nenhuma análise morfológica. O estudo contou com a participação de doze estudantes, divididos em dois grupos em uma escola na cidade de Nova York. Para tal investigação, utilizou-se, com o grupo experimental, o método da caixa de objetos para representar os morfemas; esses objetos serviam como dispositivos mnemônicos para permitir que os alunos fizessem suas conexões cerebrais. Já o grupo controle recebeu as informações pelo método tradicional, sendo utilizado o dicionário para procurar as definições das palavras. Ao final da pesquisa, observou-se que ambos os grupos obtiveram ganhos, no entanto o grupo experimental, que aprendeu o vocabulário através da utilização das caixas dos objetos, apresentou um melhor desempenho para a aquisição de vocabulário.

Akbulut (2017, p. 11) reforça essa ideia de que a consciência morfológica é essencial para quem está aprendendo inglês quando diz que, “se os indivíduos que

estão aprendendo inglês como segunda língua percebem morfemas em palavras complexas, eles podem aprender e adquirir facilmente os itens de vocabulário". O autor investigou se o conhecimento morfológico contribuiria, ou não, para o aprendizado de vocabulário em inglês por estudantes de uma universidade na Turquia. No total, a pesquisa contou com a participação de 52 alunos; a maioria dos estudantes tinha entre 17 e 25 anos, sendo 21 homens e 31 mulheres. Os alunos foram divididos em dois grupos, sendo um grupo experimental e o outro de controle. Para o grupo experimental foram utilizadas atividades voltadas para morfologia com instruções da utilização de sufixos, prefixos e a ampliação do conhecimento da base das palavras, já com o grupo controle foi utilizado o ensino tradicional por meio da memorização. Os resultados da pesquisa mostraram que o ensino voltado para a morfologia ampliou o vocabulário dos estudantes de inglês como segunda língua na Turquia.

O grupo experimental apresentou resultados significativamente melhores que o grupo controle em relação à estrutura morfológica. O autor acredita que o grupo experimental tenha aumentado seu vocabulário através das práticas morfológicas, pois existe "grande número de palavras que estão conectadas entre si, e o procedimento do arranjo de palavras em inglês pode expandir o aprendizado do vocabulário com conhecimento de poucas palavras" (AKBULUT, 2017, p. 11). Assim, as atividades que tenham o uso de técnicas morfológicas auxiliam no processo mental, sendo útil para a ampliação de vocabulário e também para a "compreensão leitora, o desenvolvimento da escrita (encontrando itens necessários no vocabulário) e a compreensão da produção da fala" (AKBULUT, 2017, p. 20). Além disso, os resultados apontaram que o estudo da morfologia motivou os alunos a quererem aprender mais vocabulário, além de perceberem que estudar vocabulário e morfologia em língua inglesa é estimulante. O autor defende a ideia de que as aulas de inglês tenham em seus currículos a presença de instruções explícitas da morfologia para que os alunos

consigam sozinhos, futuramente, analisar as estruturas morfológicas de novos vocábulos.

Nessa perspectiva de que a consciência morfológica é essencial para o aprendizado de estudantes de inglês como língua adicional, Jorlin (2015) destaca em seu estudo bibliográfico que o aprendizado da estrutura e do significado dos vocábulos é fundamental para a aquisição de palavras. Dessa maneira, o autor relata que os alunos que apresentam um melhor desempenho em relação à consciência morfológica podem ampliar mais seu vocabulário, pois o entendimento da “forma/significado da palavra é importante para a aquisição de vocabulário, então, [...] quem é mais dotado em relação à consciência morfológica estará mais propício a desenvolver seu vocabulário” (JORNLIN, 2015, p. 60). O autor reforça a ideia de que, independentemente da idade e da língua materna, as pessoas que estudam uma segunda língua podem se “beneficiar da conscientização morfológica e do treinamento da consciência morfológica” para aquisição de vocabulário (JORNLIN, 2015, p. 62).

Alsaeedi (2017) reforça a ideia de que há relação do conhecimento de vocabulário dos alunos com a consciência morfológica. O estudo realizado pelo autor contou com a atuação de 30 participantes para o grupo controle e também de 30 participantes para o grupo experimental. Os participantes tinham entre 19 e 21 anos e tinham como primeira língua o árabe. Vale ressaltar que estes alunos estavam cursando o segundo semestre de um programa preparatório para a Universidade Taif. Um dos principais objetivos do estudo era analisar se o ensino explícito da consciência morfológica teria algum impacto para os estudantes da Arábia Saudita que estudam o inglês como língua estrangeira. Para esta análise foram utilizados dois testes, sendo o primeiro teste para avaliar o nível de vocabulário e outro teste de consciência morfológica. O grupo experimental recebeu durante as seis semanas das aulas de língua inglesa instruções de morfologia através de fala, escrita, leitura e gramática. Por outro lado, o grupo controle recebeu apenas as instruções regulares das aulas.

Foi possível evidenciar através dos testes que os alunos que tiveram aulas com o foco na morfologia obtiveram uma pontuação bem mais elevada nos testes de vocabulário e de consciência morfológica. De acordo com Alsaeedi (2017, p. 56), “depois de ensinar-lhes que as palavras podem ser quebradas em morfemas, e elas são compostas de prefixos, sufixos e raízes, torna-se mais fácil para os alunos decompor e reconstruir palavras”. Assim sendo, o autor sugere que os docentes apliquem em suas aulas estratégias de aprendizado voltadas para a morfologia, pois esse método auxilia os estudantes a compreenderem melhor o significado dos vocábulos.

Dessa maneira, percebe-se que os estudos vêm mostrando que existe uma relação significativa entre a consciência morfológica e o desempenho em vocabulário. O desenvolvimento da consciência morfológica na sala de aula pode constituir uma ponte para o aprendizado de novas palavras. As pesquisas descritas são, portanto, relevantes para mostrar a importância de se trabalhar com a consciência morfológica nas aulas de línguas, com o objetivo de incrementar o repertório vocabular dos aprendizes.

A seguir, será descrita a metodologia do trabalho.

3 Metodologia

A intervenção implementada nesta pesquisa foi aplicada no primeiro semestre de 2019 no NLA da Unipampa. O NLA é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras –Línguas Adicionais e que obtém apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. O projeto oferece cursos gratuitos de língua inglesa e de língua espanhola, em diferentes modalidades (presencial e a distância; regulares e intensivos). Os cursos são ofertados semestralmente para a comunidade em geral, e as turmas são destinadas a crianças, jovens e adultos. A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de adolescentes, no nível intermediário I de língua inglesa. Vale destacar que os alunos que tinham feito o nível básico II no NLA

poderiam fazer o curso sem um teste prévio, já os estudantes que não haviam feito o básico II no NLA passaram por um teste de nivelamento para que eles pudessem ingressar no nível intermediário I.

O curso, durante o qual foi implementada a proposta de intervenção analisada neste trabalho, começou a ser aplicado no mês de abril e foi finalizado no mês de junho de 2019, contabilizando 20 horas/aula, sendo duas horas/aula semanais. A turma era composta de 12 alunos com idade entre 12 e 15 anos: oito alunos tinham 12 anos, dois alunos tinham 13 anos, somente um aluno tinha 14 anos e uma aluna tinha 15 anos. Além disso, a turma era composta de sete meninas e cinco meninos. Neste contexto, 10 alunos eram estudantes de escolas particulares e havia dois alunos de escolas públicas. De acordo com um questionário aplicado com a turma, foi possível constatar que 11 alunos tinham aula de língua inglesa na escola. Além disso, a partir dos questionários, foi possível evidenciar que o maior contato que os alunos tinham com a língua inglesa era na escola, com a *internet* e em jogos eletrônicos. Outra questão relevante quanto ao questionário refere-se ao tempo que os alunos estavam estudando a língua inglesa: sete alunos responderam que estudavam inglês há mais de quatro anos, e cinco alunos marcaram que estudavam inglês de um a dois anos. Na primeira aula, os alunos receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado por seus responsáveis, pois eram alunos menores de dezoito anos.

A seguir, serão apresentados detalhadamente os procedimentos de geração e análise dos dados.

Dois testes foram utilizados nesta pesquisa: um avaliou o vocabulário dos alunos em língua inglesa e outro avaliou o desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica. Com relação ao vocabulário, o teste usado neste estudo foi o *The new vocabulary levels test (NVLT)*², adaptado de McLean e Kramer (2015). Já quanto

² A versão original e na íntegra do NVLT pode ser encontrada em Alsaeedi (2017).

à consciência morfológica, o teste aplicado foi o *Morphological structure test* (MST)³, adaptado de McBride-Chang *et al.* (2005). Antes da intervenção pedagógica, foi aplicado com os alunos o pré-teste de vocabulário e o pré-teste de consciência morfológica. Após a intervenção pedagógica, aplicaram-se com os alunos o pós-teste de vocabulário e o pós-teste de consciência morfológica. Vale destacar que foram utilizados testes idênticos nas fases de pré e pós-testagem, mas se optou por mudar a ordem de algumas questões dos pré-testes para os pós-testes para diminuir a possibilidade de os alunos memorizarem alguma das respostas.

Agora serão apresentados brevemente o NVLT e o MST e as adaptações que foram feitas para esta pesquisa⁴. O teste de vocabulário NVLT tem por objetivo ser um instrumento para analisar o conhecimento lexical em inglês dos alunos. Segundo McLean e Kramer (2015, p. 4),

NVLT destina-se a ser um instrumento de diagnóstico e realização para fins pedagógicos ou de pesquisa, medindo o conhecimento em inglês dos cinco primeiros níveis de frequência de 1.000 palavras do BNC⁵ e da *Academic Word List* (AWL) (Coxhead, 2000). O teste consiste em cinco níveis de 24 itens, que juntos medem o conhecimento das famílias de 5.000 palavras mais frequentes, além de uma seção de trinta itens que mede o conhecimento da AWL. Todo o teste de 150 itens pode ser concluído em 30 minutos; no entanto, dependendo das necessidades específicas de pesquisadores ou professores, as seções de teste específicas podem ser administradas isoladamente.

Para esta pesquisa, utilizou-se o NVLT para testar o conhecimento dos alunos em relação ao vocabulário, pois o teste tem como princípio determinar o “tamanho” do vocabulário dos alunos em relação ao uso das palavras mais frequentes da língua

³ A versão original e na íntegra do MST pode ser encontrada em McBride-Chang *et al.* (2005).

⁴ A versão na íntegra dos testes que foram aplicados nesta pesquisa pode ser encontrada em Peralta (2019).

⁵ O BNC, *British National Corpus*, é um *corpus* de textos com 100 milhões de palavras que tem amostras de inglês escrito e falado de várias fontes (McLEAN; KRAMER, 2015).

inglesa. O uso deste teste também se justifica por conter palavras mais novas e utilizadas com maior frequência, comparado ao teste *Vocabulary levels test* (VLT), que é mais antigo e conseqüentemente tem palavras que estão em desuso (McLEAN; KRAMER, 2015). Cada questão do NVLT é constituída por uma palavra seguida de uma frase em que tal palavra está presente. Ao participante é solicitado que marque uma alternativa que explicita o significado da palavra sob análise, como mostra o exemplo na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de questão do teste NVLT.

- | |
|---|
| 17. school: This is a big school .
a. where money is kept
b. sea animal
c. place for learning
d. where people live |
|---|

Fonte: Peralta (2019, p. 92).

Nesta pesquisa, foram utilizadas somente as partes 1 e 2 do NVLT, por considerá-las mais acessíveis para os alunos que estavam no nível intermediário I. A turma levou em média quinze minutos para completar os dois níveis do teste. Vale destacar que o teste de vocabulário era de múltipla escolha e durante a aplicação do pré-teste e do pós-teste foi indicado aos alunos que, se eles não soubessem uma das questões, não haveria problema e deveriam passar para a próxima, deixando para marcar somente as que eles realmente soubessem a alternativa correta. O mesmo procedimento foi adotado no teste de consciência morfológica.

No teste NVLT, não há predominância de palavras derivadas ou compostas. Dessa forma, esta pesquisa buscou observar a ampliação de vocabulário dos alunos de uma maneira em geral e não somente de palavras morfológicamente complexas. De acordo com Akbulut (2017, p. 19), “os resultados sugerem que as orientações morfológicas alteram o processo de reconhecimento do vocabulário; nesse sentido, é capaz de afetar a aprendizagem de vocabulário”. Destaca-se que Alsaeedi (2017), que

também tinha o objetivo de observar o papel da consciência morfológica na aquisição de vocabulário em inglês, igualmente utilizou uma adaptação do NVLT para medir o vocabulário dos participantes.

Quanto ao teste de consciência morfológica, o MST, na versão original, é a segunda parte de um teste cuja primeira parte se refere à identificação de morfemas. A segunda parte, que foi adaptada neste trabalho, é composta por 20 itens e serve para medir a habilidade dos estudantes de produzir novas palavras usando diferentes morfemas. Para isso, no teste original, os alunos são apresentados a 20 cenários, e em cada cenário o aluno é convidado a criar algumas palavras para objetos que são apresentados nos cenários. Também vale destacar que no teste há a utilização de algumas *pseudowords*, para verificar se os alunos realmente sabiam aplicar o conhecimento de afixos ou de composição em palavras inventadas, já que são palavras que nunca foram vistas anteriormente por eles.

Assim, nesta pesquisa, utilizou-se o teste proposto por McBride-Chang *et al.* (2005) para poder medir o desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica. Como mencionado anteriormente, o teste original é constituído de duas partes. Porém, para esta pesquisa, não foi contemplada a primeira parte, que corresponde à identificação de morfemas. A segunda parte do teste, que se refere ao teste de estrutura morfológica, foi, como mencionado anteriormente, adaptada para este trabalho. O MST, para este trabalho, foi dividido em duas partes. Na primeira parte do teste, que contém 10 questões, os alunos foram avaliados em relação à composição das palavras. Para isso, antes de começar o teste, foi explicado como ele funcionaria e foi fornecido um exemplo. Logo em seguida, foi pedido para que os alunos respondessem ao teste. Vale destacar que a adaptação do MST também contém *pseudowords* como no teste original, conforme mostra o exemplo na Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de questão do MST na parte referente à composição.

5. A tree that grows **apples** is called an **apple tree**. What do we call a tree that grows **donuts**? _____

Fonte: Peralta (2019, p. 96).

Já na segunda parte do teste, foram criadas 10 questões para analisar o desempenho dos alunos em relação ao uso de afixos derivacionais. Também antes de começar a segunda parte do teste, foi fornecido um exemplo de como deveriam ser respondidas as questões. As 10 questões de afixos do teste foram divididas em: três para analisar o uso do sufixo *-less*, três para analisar o uso do sufixo *-er*, duas para analisar o uso do prefixo *un-* e duas para analisar o uso do sufixo *-ful*. Os afixos escolhidos para esta pesquisa são comumente usados na língua inglesa. Vale destacar que para esta pesquisa não se trabalhou com a morfologia flexional. Bryant e Nunes (2006) destacaram que a morfologia derivacional teve um papel relevante para a aprendizagem, já a morfologia flexional não foi relevante, no contexto de inglês como primeira língua de crianças na Inglaterra. Também Zhang e Koda (2013) mostraram em seus estudos (realizados com crianças chinesas que têm como primeira língua o chinês, estudantes de inglês como segunda língua) que a morfologia derivacional teve um papel fundamental para a compreensão leitora e que a morfologia flexional não apresentou nenhuma colaboração significativa. Por fim, autores como Guimarães e Mota (2016) confirmam em sua pesquisa que a morfologia derivacional tem um papel relevante para a leitura de palavras com crianças brasileiras, estudantes de português como língua materna. A Figura 3 traz um exemplo de questão da segunda parte do MST.

Figura 3 – Exemplo de questão do MST na parte referente à derivação.

20. The boy has **power**, so he is _____ .

Fonte: Peralta (2019, p. 97).

Na análise dos dados gerados através do teste de vocabulário e do teste de consciência morfológica⁶, buscou-se verificar se houve um ganho no desempenho dos alunos, estudantes de inglês como língua adicional, após a intervenção pedagógica. Para tal, a pesquisa utilizou o ganho normalizado de Hake (1998) para analisar se houve uma diferença significativa no desempenho dos alunos em relação à consciência morfológica e à ampliação de vocabulário antes da intervenção e após sua realização.

O ganho normalizado de Hake apresenta em porcentagem o ganho de aprendizagem, através da porcentagem de acertos de cada aluno em um pré e um pós-teste, respectivamente. Para quantificar o quanto o aluno progrediu em determinado assunto, Hake (1998) propõe avaliar o ganho médio normalizado, $\langle g \rangle$, pela quantificação da razão entre a diferença do ganho médio real, $\% \langle \text{pós} - \text{teste} \rangle - \% \langle \text{pré} - \text{teste} \rangle$, e $100 - \% \langle \text{pré} - \text{teste} \rangle$. Ou seja,

$$\langle g \rangle = \frac{\% \langle \text{pós} - \text{teste} \rangle - \% \langle \text{pré} - \text{teste} \rangle}{100 - \% \langle \text{pré} - \text{teste} \rangle}$$

Com respeito a essa quantificação, para Hake (1998), temos a seguinte classificação: (i) ganho alto, se $0,7 \leq \langle g \rangle$; (ii) ganho médio, se $0,3 \leq \langle g \rangle < 0,7$; (iii) ganho baixo, se $\langle g \rangle < 0,3$.

O ganho médio normalizado de Hake vem sendo utilizado por diversas pesquisas, com uma grande concentração em estudos na área de Física. Porém, também há estudos recentes, na área de linguagens, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Sadikin (2016). Este estudo busca mostrar que a aprendizagem através de *WebQuest* auxilia no domínio de vocabulário dos alunos. Para isso o autor utilizou um pré-teste e um pós-teste, cujos resultados foram analisados por meio do ganho de

⁶ Os bolsistas Aloisio Martinez Jacobs e Marcos Antonio Jorge Ticona, do grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa”, da Unipampa, contribuíram na execução da análise quantitativa dos dados.

Hake. Já uma pesquisa desenvolvida por Togatorop (2015) mostra um estudo voltado para melhorar o desempenho dos alunos na escrita inglesa. Para isso, a pesquisa é dividida em dois grupos, sendo um o grupo experimental e outro o grupo controle. O grupo experimental recebeu um método colaborativo baseado na *Web*, já o grupo controle foi ensinado com um método convencional. O pesquisador utilizou-se do ganho de Hake para poder ver se houve, ou não, diferenças dos grupos em relação ao ganho médio de aprendizagem.

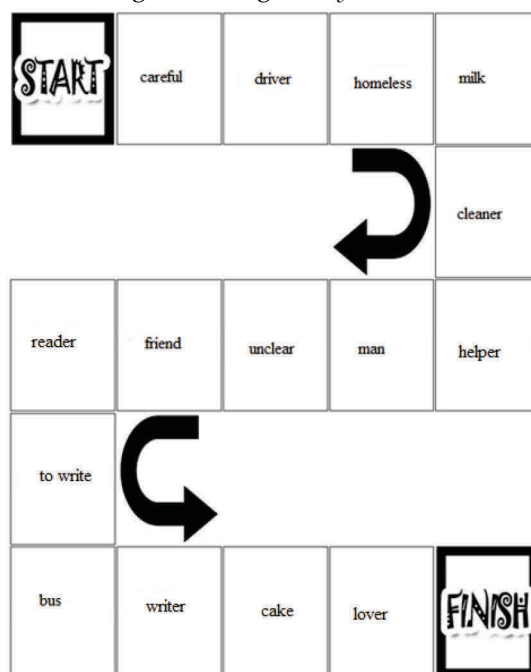
Além disso, no presente trabalho, utilizou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, para medir a relação de dependência linear entre duas variáveis. Segundo Dancey e Reidy (2005), há uma classificação para avaliar o coeficiente de correlação, sendo fracos os resultados de 0,10 até 0,30, já os resultados moderados vão de 0,40 até 0,60, e por último são fortes os resultados que vão de 0,70 até 1. Quando o coeficiente estiver mais próximo do zero, isso indica que não há relação entre as variáveis, já, por outro lado, quanto mais o resultado do coeficiente se aproxima do 1 mais forte é a relação. O coeficiente de correlação linear de Pearson (r) foi utilizado nesta pesquisa para verificar se o desempenho dos estudantes em relação ao conhecimento de vocabulário e à consciência morfológica poderia estar relacionado/interligado com a intervenção pedagógica (FIGUEIREDO; SILVA, 2009).

Ao longo da intervenção, foram desenvolvidos jogos e atividades lúdicas que tinham como meta o trabalho explícito com a consciência morfológica. Foram desenvolvidos no total quatorze jogos e atividades. Foram sete jogos (*Sixty Seconds*, *Memory Game*, *Hunt Words*, *Naval Battle*, *Revelation*, *Puzzle Game* e *Can you guess?*) e sete atividades (*Prefix or Suffix*, *What is compound?*, *Identification*, *The rules of a game*, *Recipe time*, *Memes* e *Post*)⁷. A fim de exemplificar, trazemos uma breve descrição do jogo *Sixty Seconds*, um jogo de tabuleiro em que havia algumas palavras morfológicamente

⁷ Os jogos e as atividades lúdicas implementados ao longo da intervenção são apresentados em sua íntegra em Peralta (2019).

complexas e outras simples, como mostra a Figura 4. Os alunos jogavam em pequenos grupos, e o número que caísse no dado era o número de casas que eles precisavam andar. Parando em uma casa, eles tinham um minuto para dizer se a palavra tinha prefixo ou sufixo e depois montar uma frase com a palavra.

Figura 4 – Jogo *Sixty Seconds*.



Fonte: Peralta (2019, p. 111).

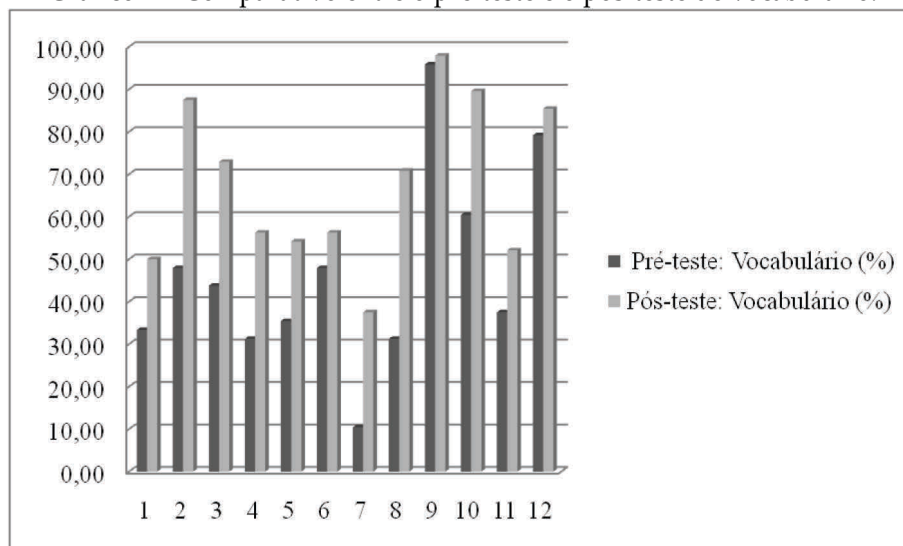
4 Resultados

O ganho de Hake (HAKE, 1998) foi utilizado para avaliar se houve ganhos de aprendizagem significativos do pré-teste para o pós-teste de vocabulário e de consciência morfológica. Além disso, utilizou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson para verificar se os resultados obtidos nos testes poderiam estar relacionados com a intervenção. Na sequência, apresentamos, inicialmente, os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste de vocabulário. Logo após, são apresentados os resultados do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica.

O Gráfico 1 mostra uma comparação da porcentagem de acertos do pré-teste e do pós-teste no NVLT, que tinha um total de 48 questões. Analisando o Gráfico 1, é

possível observar que todos os participantes (identificados por números de 1 a 12) obtiveram um aumento no número de acertos no pós-teste comparado ao pré-teste.

Gráfico 1 – Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.



Fonte: Peralta (2019, p. 57).

O Gráfico 1 mostra que os alunos obtiveram uma melhora no desempenho de vocabulário, pois todos os alunos aumentaram sua porcentagem de acertos no pós-teste, mostrando que a intervenção pedagógica pode ter contribuído para a ampliação de vocabulário dos alunos. Na correção dos testes, foi possível verificar que muitas questões estavam sem respostas, comprovando que os alunos só tentaram responder as que eles realmente sabiam ou acreditavam saber a resposta correta.

Para analisar a evolução em relação ao número de acertos dos alunos, quantificou-se o ganho médio normalizado de Hake. A Tabela 1 mostra a quantificação do ganho de aprendizagem de cada aluno em relação ao vocabulário.

Tabela 1 – Ganho normalizado de cada aluno em relação ao vocabulário, calculado pelo método de Hake (1998).

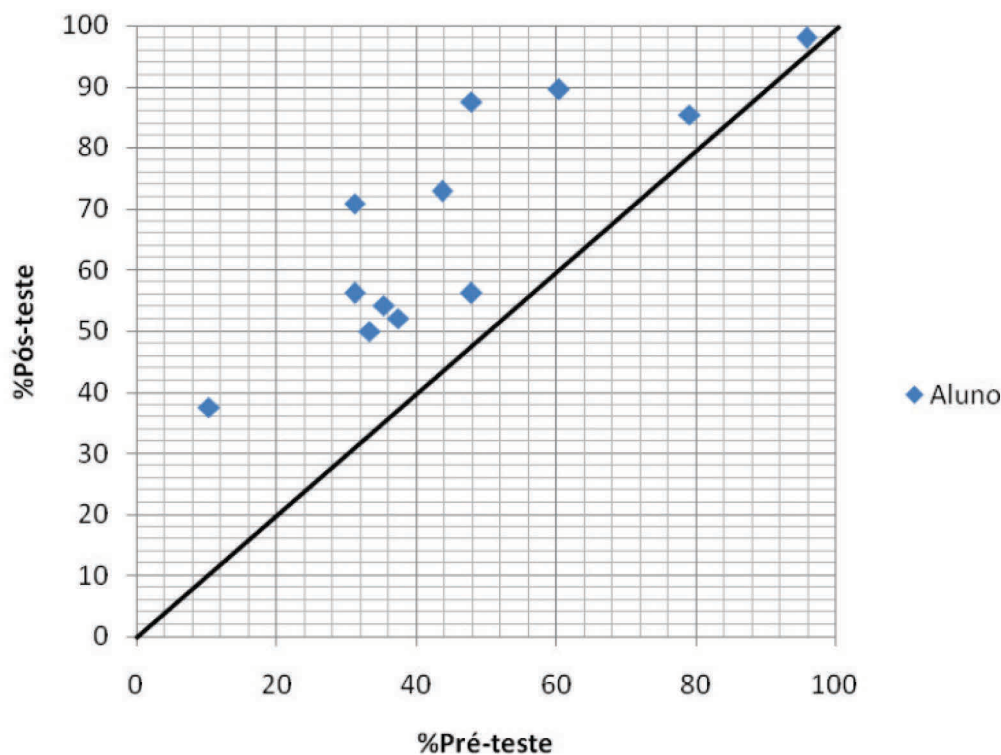
	Pré-teste Vocabulário (%)	Pós-teste Vocabulário (%)	%⟨g⟩
1	33,33	50,00	25,00
2	47,92	87,50	76,00
3	43,75	72,92	51,86
4	31,25	56,25	36,36
5	35,42	54,17	29,03
6	47,92	56,25	16,00
7	10,42	37,50	30,23
8	31,25	70,83	57,58
9	95,83	97,92	50,00
10	60,42	89,58	73,67
11	37,50	52,08	23,33
12	79,17	85,42	30,00

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 57-58).

De acordo com Hake (1998), se o aluno apresentar um ganho normalizado menor do que 30% é considerado como ganho baixo, já um ganho normalizado de 30% até 70% é considerado como ganho médio e um ganho maior do que 70% considera-se um ganho alto. Nota-se que os alunos 1, 5, 6 e 11 apresentaram um ganho baixo em relação ao teste de vocabulário. Já os alunos 3, 4, 7, 8, 9 e 12 obtiveram um ganho médio, e dois alunos, 2 e 10, obtiveram um ganho alto. Assim, no total de 12 alunos, foi possível constatar que oito apresentaram um ganho satisfatório em relação ao vocabulário. Vale destacar, no entanto, que os outros alunos também obtiveram um ganho, só que menor, comparado ao dos colegas, como é possível visualizar na Figura 5.

Figura 5 – Comparação entre a porcentagem de acertos no pré-teste e no pós-teste de vocabulário e caracterização de ganho de aprendizagem por aluno⁸.

⁸ O segmento de reta de extremos nos pares ordenados, (0,0) e (100,100), representa o nível de ganho nulo (%Pós-teste = %Pré-teste). Pontos localizados acima do nível de ganho nulo indicam ganho positivo (%Pós-teste > %Pré-teste), enquanto pontos abaixo indicam ganho negativo (%Pós-teste < %Pré-teste).



Fonte: elaborado pelos autores.

Na sequência, as Tabelas 2 e 3 apresentam, em relação ao pré-teste e ao pós-teste de vocabulário, respectivamente, o mínimo de acertos que os alunos obtiveram no total de 48 questões, já o segundo item é o máximo de acertos que os alunos obtiveram. Depois são apresentados a média e o desvio padrão do teste de vocabulário.

Tabela 2 – Análise descritiva do pré-teste de vocabulário.

Pré-teste de vocabulário	
Mínimo	5
Máximo	46
Média	21,54
Desvio Padrão	11,38

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 59).

Tabela 3 – Análise descritiva do pós-teste de vocabulário.

Pós-teste de vocabulário	
Mínimo	18
Máximo	47

Média	31,45
Desvio Padrão	9

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 59-60).

Observa-se nas Tabelas 2 e 3 que houve diferenças significativas do pré-teste para o pós-teste. Primeiramente, o mínimo de acertos da turma em um total de 48 questões no pré-teste foi de 5, já no pós-teste foi de 18. Dessa forma, é possível analisar que os alunos obtiveram uma melhora em relação ao vocabulário, pois, comparando os mínimos, é possível constatar que houve um aumento significativo. Já em relação ao máximo de acertos, nota-se que houve uma diferença pequena do pré-teste para o pós-teste, pois uma das participantes obteve uma pontuação alta no pré-teste, o que acabou não levando a uma grande diferença para a turma na pontuação no máximo de acertos, porém todos os alunos aumentaram suas pontuações, como mostra o Gráfico 1. A média de acertos da turma do pré-teste para o pós-teste teve um considerável aumento de 21,54 para 31,45. Também é possível identificar que do pré-teste para o pós-teste o desvio padrão diminuiu. No pós-teste, foi possível observar que os alunos ficaram mais próximos da média.

Assim, através dos dados mostrados nas Tabelas 2 e 3, foi possível realizar o teste que mede a variância compartilhada entre duas variáveis, que é o coeficiente de correlação de Pearson (r). Esse método serviu, neste trabalho, para analisar se o desempenho dos alunos poderia estar relacionado com a intervenção pedagógica. Como foi mostrado anteriormente, Dancey e Reidy (2005) apresentam a classificação para analisar o coeficiente de correlação, considerando fracos os resultados de 0,10 até 0,30, já os resultados moderados vão de 0,40 até 0,60, e, por último, para serem considerados fortes, os resultados vão 0,70 até 1. A seguir, apresenta-se a Tabela 4 com o resultado do coeficiente de correlação entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.

Tabela 4 – Resultado do coeficiente de correlação de vocabulário.

Vocabulário

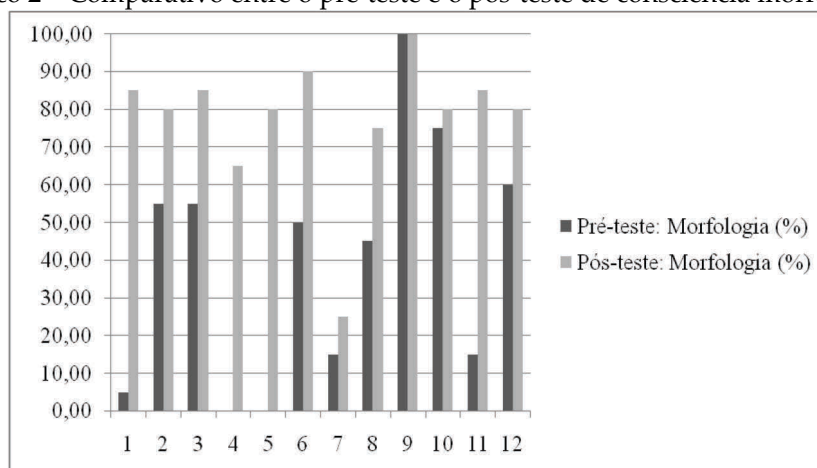
Coeficiente de
correlação | 0,84

Fonte: Peralta (2019, p. 60).

Nota-se pelo resultado do coeficiente de correlação que os alunos obtiveram o máximo da classificação em relação ao desempenho de vocabulário. De acordo com Dancey e Reidy (2005), um resultado de r de 0,70 até 1 é considerado forte, e os alunos obtiveram um coeficiente de 0,84. Dessa forma, o resultado obtido pelo método do coeficiente de correlação mostra evidências de que o aumento no desempenho de vocabulário dos alunos pode estar relacionado com as atividades e os jogos autorais desenvolvidos nesta pesquisa.

Com relação aos testes de consciência morfológica, o Gráfico 2 apresenta uma comparação da porcentagem de acertos do pré-teste e do pós-teste de morfologia para cada um dos alunos. O MST continha um total de 20 questões, sendo 10 questões de composição e 10 questões de derivação.

Gráfico 2 – Comparativo entre o pré-teste e o pós-teste de consciência morfológica.



Fonte: Peralta (2019, p. 61).

Observa-se no Gráfico 2 que quase todos os alunos obtiveram uma porcentagem de acertos maior no pós-teste, comparado ao pré-teste. Vale ressaltar que o participante de número 9 acertou todas as questões no pré-teste e manteve este

resultado no pós-teste. Também é possível notar que os alunos 4 e 5 não acertaram nenhuma questão no pré-teste e, após a intervenção, esses alunos mostraram ter apresentado uma ampliação da consciência morfológica, pois elevaram suas pontuações.

A seguir apresenta-se, na Tabela 5, a porcentagem de acertos de cada um dos 12 alunos no pré-teste e no pós-teste de consciência morfológica, além também de apresentar o ganho normalizado de Hake (1998).

Tabela 5 – Ganho normalizado de cada aluno em relação à consciência morfológica, calculado pelo método de Hake (1998).

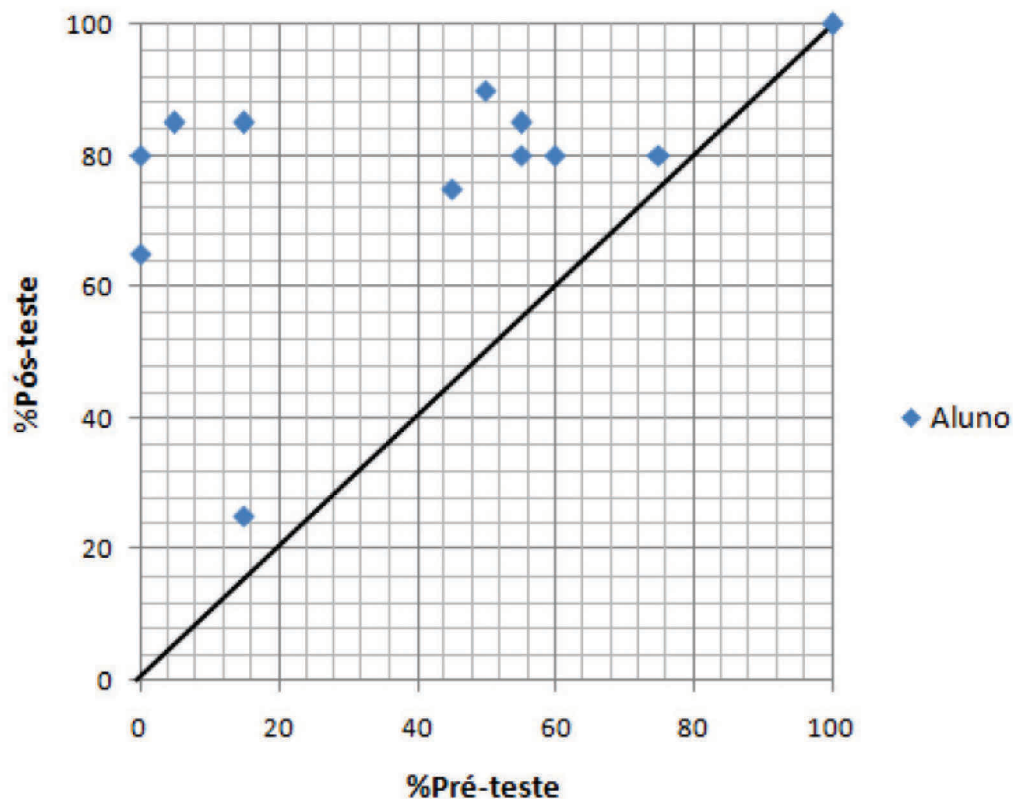
	Pré-teste Morfologia (%)	Pós-teste Morfologia (%)	% (g)
1	5,00	85,00	84,21
2	55,00	80,00	55,56
3	55,00	85,00	66,67
4	0,00	65,00	65,00
5	0,00	80,00	80,00
6	50,00	90,00	80,00
7	15,00	25,00	11,76
8	45,00	75,00	54,55
9	100,00	100,00	0,00
10	75,00	80,00	20,00
11	15,00	85,00	82,35
12	60,00	80,00	50,00

Fonte: Adaptado de Peralta (2019, p. 62).

Nota-se que somente os alunos 7 e 10 obtiveram um baixo ganho. Já cinco alunos, 2, 3, 4, 8 e 12, ficaram com um ganho entre 30% e 70%, considerado um ganho médio. Por fim, quatro alunos, 1, 5, 6 e 11, obtiveram um ganho alto. Vale destacar que o aluno 9 não obteve ganho, pois gabaritou o pré-teste e o pós-teste, o que pode ser visualizado na Figura 6. Assim, percebe-se que os alunos obtiveram uma melhora em relação à consciência morfológica, pois, ao observar e comparar os resultados do pré-

teste com os resultados do pós-teste, verifica-se que a turma aumentou significativamente a pontuação, constatando-se um ganho na aprendizagem.

Figura 6 – Comparação entre a porcentagem de acertos no pré-teste e no pós-teste de consciência morfológica e caracterização de ganho de aprendizagem por aluno.



Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, as Tabelas 6 e 7 apresentam, em relação, respectivamente, ao pré-teste e ao pós-teste de consciência morfológica, o mínimo e o máximo de acertos do total de 20 questões. Depois há a média de acertos da turma e o desvio padrão.

Tabela 6 – Análise descritiva do pré-teste de consciência morfológica.

Pré-teste de consciência morfológica

Mínimo	0
Máximo	20
Média	7,27
Desvio Padrão	6,35

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 64).

Tabela 7 – Análise descritiva do pós-teste de consciência morfológica.

Pós-teste de consciência morfológica	
Mínimo	5
Máximo	20
Média	15,45
Desvio Padrão	3,8

Fonte: adaptado de Peralta (2019, p. 64).

No pré-teste, alguns alunos não acertaram nenhuma questão de consciência morfológica, dessa forma, obtendo o mínimo de 0 acertos. Porém, após a aplicação da intervenção pedagógica com o foco na morfologia, é possível observar que o mínimo de acertos da turma subiu para 5. Já a média de acertos da turma teve sua pontuação duplicada na comparação entre o pré-teste (7,27) e o pós-teste (15,45). Por fim, o desvio padrão, de 6,35 para 3,8, diminuiu, o que é um resultado positivo, pois aqueles alunos que estavam muito longe da média de acertos acabaram se aproximando da média da turma, ou seja, a aprendizagem mostrou-se mais equânime entre os alunos. De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a intervenção obteve aspectos positivos para a aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

A partir dos dados mostrados nas Tabelas 6 e 7, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson (r). A seguir, a Tabela 8 apresenta o resultado do coeficiente de correlação do pré-teste e do pós-teste de consciência morfológica.

Tabela 8 – Resultado do coeficiente de correlação da consciência morfológica.

Consciência morfológica	
Coefficiente de correlação	0,45

Fonte: Peralta (2019, p. 64).

Para Dancey e Reidy (2005), os resultados de r de 0,40 até 0,60 têm valor moderado. Através do resultado, é possível inferir que há indícios de que a intervenção pedagógica também pode ter auxiliado na aprendizagem dos alunos em relação à consciência morfológica.

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que a intervenção com atividades e jogos que ampliam a consciência morfológica influenciaram positivamente os resultados dos alunos tanto no teste de consciência morfológica quanto no teste de vocabulário. Além disso, a intervenção buscou envolver os alunos em jogos e atividades lúdicas, o que foi uma forma significativa de aprendizagem para melhorar seus conhecimentos de morfologia e vocabulário na língua inglesa.

5 Considerações finais

Acredita-se que a principal contribuição deste trabalho seja mostrar a relevância de um trabalho explícito com a consciência morfológica na aprendizagem de alunos brasileiros estudantes de inglês como língua adicional, em consonância com diversos estudos em outros países que comprovam a importância da consciência morfológica para a ampliação de vocabulário, um melhor desempenho na compreensão leitora e um melhor desempenho na escrita, quanto a questões ortográficas.

Nesse estudo, foi possível verificar que houve relações entre o trabalho explícito com a consciência morfológica e a aquisição de vocabulário dos alunos. Por meio da comparação do pré-teste com o pós-teste, foi possível notar que os alunos obtiveram uma melhora no teste de consciência morfológica e também no teste de vocabulário, como, por exemplo, o aluno 2, que acertou pouco menos de 50% no pré-teste de vocabulário, já no pós-teste de vocabulário ele obteve uma porcentagem de acertos de quase 90%; também no pré-teste de morfologia ele acertou 55% das questões e já no pós-teste de morfologia o aluno acertou 80% das questões.

Além disso, o coeficiente de correlação quanto aos testes de consciência morfológica, que obteve um resultado de 0,45, e o coeficiente de correlação quanto aos testes de vocabulário, com o resultado de 0,84, mostram evidências de que pode haver uma relação entre os resultados obtidos e a intervenção realizada.

Vale ressaltar que o estudo foi conduzido em um curso de extensão na Unipampa, com um total de 12 alunos. Dessa forma, a pesquisa teve uma amostra pequena. A partir dos resultados obtidos, segundo os quais há uma relação entre a consciência morfológica e a ampliação do vocabulário, a continuidade desta pesquisa se beneficiaria com a constituição de uma amostra maior. Também seria interessante verificar, a partir da continuidade desta pesquisa, se os resultados seriam influenciados por um tempo mais longo de intervenção. Da mesma forma, possibilidades futuras de desenvolvimento desta pesquisa envolvem a participação de um grupo controle e a possibilidade de comparar os resultados obtidos em um curso de extensão com outros contextos, como, por exemplo, o de uma sala de aula da Educação Básica.

Por fim, espera-se que outros professores encontrem neste trabalho um incentivo para desenvolverem aulas pensadas a partir de um trabalho explícito com a consciência morfológica.

Referências Bibliográficas

AKBULUT, F. Effects of morphological awareness on second language vocabulary knowledge. **Journal of language and linguistic studies**, n. 13, p. 10-26, 2017. Disponível em: <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/458/268>. Acesso em: 4 mar. 2018.

ALSAEEDI, W. The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition in English of Saudi EFL Learners. **TESOL Theses**, v. 1, 2017. Disponível em: https://digitalcommons.spu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=tesol_etd. Acesso em: 14 set. 2019.

BIRGISDOTTIR, F.; NUNES, T.; PRETZLIK, U.; BURMAN, D.; GARDNER, S.; BELL, D. An intervention program for teaching children about morphemes in the classroom: effects on spelling. *In*: NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. p. 104-120. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

BRYANT, P.; NUNES, T. Morphemes and literacy: a starting point. *In*: NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. p. 3-34. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

CARLISLE, J. **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FIGUEIREDO, D.; SILVA, J. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicohoje/article/viewFile/3852/3156>. Acesso em: 12 set. 2019.

GUIMARÃES, S. B.; MOTA, M. M. P. E. da. Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português? **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 239-248, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v21n3/1413-294X-epsic-21-03-0239.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160023>

HAKE, R. Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-students survey of mechanics test data for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, v. 66, n. 1, p. 64-74, 1998. Disponível em: <https://aapt.scitation.org/doi/10.1119/1.18809>. Acesso em: 10 jul. 2019. DOI <https://doi.org/10.1119/1.18809>

JORNLIN, M. The Role of Morphological Awareness in Vocabulary Acquisition. **Langues et Linguistique**, n. 35, p. 57-63, 2015. Disponível em: https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol35/M.Jornlin.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

KIEFFER, M.; LESAUX, N. The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. **Language & Literacy**, n. 1, p. 783-804, set. 2007. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/226315913> The role of morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English Language Learners.

Acesso em: 14 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9092-8>

LONG, D.; RULE, A. Learning Vocabulary Through Morpheme Word Family. **Journal of Authentic Learning**, v. 1, p. 40-50, 2004. Disponível em: <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/398>. Acesso em: 14 set. 2019.

McBRIDE-CHANG, C.; RICHARD, W.; MUSE, A.; CHOW, B.; SHU, H. The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. **Applied Psycholinguistics**, n. 26, p. 416-435, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232004417> [The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English](https://www.researchgate.net/publication/232004417). Acesso em: 12 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1017/S014271640505023X>

MCLEAN, S.; KRAMER, B. The creation and validation of a listening vocabulary levels test. **Language Teaching Research**, n. 1, p. 1- 11, 2015. Disponível em: <https://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/nvlt/paper.pdf>. Acesso em 12: set. 2019.

NAGY, W. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: WAGNER, R. K.; MUSE, A. E.; TANNENBAUM, K. R. (ed.). **Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension**. New York, NY: The Guilford Press, 2007. p. 52-77.

NATION, P. **Teaching and Learning Vocabulary**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

NUNES, C. O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua. **Entre Línguas**, n. 1, p. 20-45, 2004. Disponível em: http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

NUNES, T.; BRYANT, P. (ed.). **Improving Literacy by Teaching Morphemes**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203969557>

PERALTA, C. da L. Os efeitos da consciência morfológica na ampliação de vocabulário em estudantes aprendizes de língua inglesa de um curso de extensão. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do

Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4759>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RODRIGUES, D. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 55-73, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639422/7016>. Acesso em: 13 set. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100004>

SADIKIN, I. S. The use of webquest for teaching English vocabulary in an EFL young learners context. **Prosiding ICTTE FKIP UNS**, v. 1, n. 1, p. 403-410, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3b46/4bee0d1a57c3c083712da115e4c30db06290.pdf?ga=2.56368043.1891115969.1568918902-1110544647.1568485914>. Acesso em: 19 set. 2019.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOKMEN, A. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: SCHIMITT, N.; McCARTHY, M. (ed.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Austrália: Cambridge University Press, 1997. p. 237-258. Disponível em: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

TOGATOROP, E. Teaching Writing with a Web Based Collaborative Learning. **International Journal of Economics and Financial Issues**, v. 5, p. 247-256, 2015. Disponível em: <https://www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/1365/pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

WYSOCKI, K.; JENKINS, J. Deriving word meanings through morphological generalization. **Reading Research Quarterly**, n. 1, p. 66-81, 1987. DOI <https://doi.org/10.2307/747721>

ZHANG, D.; KODA, K. Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. **Reading and Writing**, v. 25, n. 25, p. 1195-1216, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225720902_Contribution_of_morphological_awareness_and_lexical_inferencing_ability_to_L2_vocabulary_knowledge_and_reading_comprehension_among_advanced_EFL_learners_Testing_direct_and_indirect_effects. Acesso em: 16 mar. 2018. DOI <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z>

ZHANG, D.; KODA, K. Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. **System**, v. 41, n. 4, p. 901-913, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259127141_Morphological_awareness_and_reading_comprehension_in_a_foreign_language_A_study_of_young_Chinese_EFL_learners. Acesso em: 16 mar. 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.009>

YÜCEL-KOÇ, M. **The role of morphological awareness in academic vocabulary and reading comprehension skills of adult ESL learners**. Seattle: Seattle Pacific University, 2015.

ZILLES, M. **O ensino e aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25234/000301157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 set. 2019.

Artigo recebido em: 12.04.2020

Artigo aprovado em: 01.12.2020

Entrevista

Popularização do conhecimento científico: entrevista com Diélen dos Reis Borges Almeida

*Candice Guarato SANTOS**

Diélen dos Reis Borges Almeida é jornalista na Diretoria de Comunicação Social da Universidade Federal de Uberlândia (Dirco/UFU), órgão responsável pela divulgação das ações administrativas e da produção científica e atividades desenvolvidas na instituição. É mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação e graduada em Comunicação Social: Jornalismo e em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UFU. Seu foco de pesquisa é divulgação científica e discurso. A jornalista e pesquisadora integra a Rede Mineira de Comunicação Científica.

1. De maneira resumida, a popularização da ciência consiste em um processo em que informações científicas são apresentadas de forma simplificada a fim de que pessoas leigas possam compreender e ter acesso a esse tipo de conteúdo. Sob a perspectiva da assessoria de comunicação de uma universidade pública, como ocorre a primeira etapa desse movimento? De forma mais detalhada, qual é o critério para a seleção de quais informações serão divulgadas? De qual esfera parte a iniciativa de divulgar o conhecimento científico: dos próprios pesquisadores e professores, da assessoria da instituição ou de outro setor? Todos os cursos têm o mesmo espaço disponível para difundir as suas pesquisas e ações?

* Letras - Português e Inglês (Licenciatura). Mestrado em Estudos Linguísticos. Doutoranda no PPGEL/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5957-1842>. candiceguaratos@gmail.com.

Na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) temos a Divisão de Divulgação Científica, que foi idealizada por servidores da Diretoria de Comunicação Social (Dirco), entre 2016 e 2017. O projeto foi apresentado à Gestão Superior no início de 2018 e a divisão começou a funcionar em 26 de junho do mesmo ano. O setor consta na atual estrutura organizacional, consolidada pela Resolução 01/2012 do Conselho Universitário¹, atualizada e divulgada conforme a Portaria REITO 693/2020² e seu respectivo Anexo³. A Divisão de Divulgação Científica é o setor responsável pela produção de conteúdos midiáticos que abordam a produção científica desenvolvida na universidade.

No jargão jornalístico, chamamos de "pautas" esses temas que serão apurados, desenvolvidos e tornados públicos na forma de notícias, reportagens, publicação em redes sociais ou outro gênero midiático. Periodicamente⁴, nossa equipe faz reuniões de pauta para, em conjunto, decidirmos quais serão nossos próximos temas. Participam os jornalistas e os estagiários de jornalismo e design da Divisão de Divulgação Científica e todos eles podem sugerir pautas. Além disso, temos um

¹ Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUOFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5S3GZN8ctcQMzmsFU21WXkYQr3MsMKcXzoMqPxCODxSTqZ9N5SjSFKbE5x-PSnePgI0GDW5bVzt8orvHHmiF2Hy. Acesso em: 14 jan. 2021.

² Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUOFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5Q71KvhDR0K7luYHTKeZS1eYeMkn29pIicR5F3LT3yUUF178U62HHYtMooJY1ZROF_UigiK2M1RDbrMyxYRh9mv. Acesso em: 14 jan. 2021.

³ Disponível em:

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUOFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SpkfZ9kLFmv2xoEjoNdkuY9EIdgU6Bz8xuI8D4esXRgBO0PEeFOGP9ydVeoLszSRg5pK0kkgCa0ncuS0LZx01O. Acesso em: 14 jan. 2021.

⁴ No trabalho presencial, as reuniões de pauta eram semanais. Desde março de 2020, quando passamos a trabalhar de forma remota, devido ao distanciamento social preventivo à pandemia de Covid-19, passamos a fazer reuniões quinzenais, como forma de amenizar o desgaste mental de profissionais e estagiários que estão trabalhando quase totalmente por meio do uso de telas.

sistema eletrônico de ordem de serviço (OS), disponível no portal Comunica UFU⁵, em que todo integrante da comunidade universitária também pode sugerir seus temas. A divulgação de quaisquer informações nos veículos de comunicação institucionais deve atender à Política Editorial, publicada no sistema de OS, a qual especifica que "o assunto deve ter relação direta com algum setor ou integrante da comunidade acadêmica: estudante, gestor ou servidor da UFU, no exercício de sua função discente, administrativa, docente ou técnica". Todos os cursos e as áreas têm o mesmo espaço para divulgação. Porém, acreditamos que em algumas unidades acadêmicas o hábito de sugerir pautas para os veículos institucionais possa estar mais difundido.

Portanto, a iniciativa de divulgar os conhecimentos científicos parte tanto da equipe de comunicação quanto dos pesquisadores das diversas áreas, e é interessante apontar que há diferenças que, a meu ver, enriquecem o processo. As sugestões de pauta que mais recebemos dos pesquisadores são: publicação de artigo em periódico, realização de evento na universidade, participação em evento em outro lugar, trabalho de destaque aprovado em banca, aprovação em edital de financiamento, fechamento de parceria e premiações. Por sua vez, as pautas sugeridas pela equipe de comunicação são, predominantemente, conteúdos de contexto, por exemplo, relacionados a notícias recentes, assuntos que estão sendo debatidos pela sociedade e datas celebrativas ou que marcam a visibilidade de alguma causa. Em todos os casos, norteamos a abordagem da pauta a partir do interesse público, ou seja, mesmo quando a sugestão parte de um acontecimento acadêmico interno, procuramos destacar a relevância do tema para a sociedade.

2. Os veículos de comunicação oficiais das instituições de ensino são meios que permitem a ampla divulgação de notícias e informações científicas. O público desses canais pode ter os mais variados níveis de domínio sobre o conteúdo publicado.

⁵ Disponível em <http://www.comunica.ufu.br/divulgacao>. Acesso em: 17 maio 2021.

Com base nessa questão, quais são os primeiros aspectos que o jornalista científico considera antes e durante a elaboração do material a ser divulgado? E depois da publicação, existe alguma ferramenta ou técnica para avaliar a reação do público?

Existem dois aspectos que precisam estar entre os primeiros a serem considerados pelo jornalista científico, especialmente pelo que atua na comunicação pública, durante todo o processo de elaboração das suas matérias: o interesse público e a linguagem. Ambos se relacionam ao direito dos cidadãos de terem acesso às informações e compreendê-las, para que possam utilizá-las na participação no debate público, nas escolhas políticas, na compreensão de questões históricas, econômicas, ambientais e de saúde, enfim, na vida em sociedade.

Depois da publicação, nós, que produzimos conteúdos para mídias digitais, utilizamos ferramentas que nos fornecem informações sobre os acessos do público ao *site* (Google Analytics) e às redes sociais (mLabs). São fornecidas informações quantitativas, como número de visualizações de cada página, média do tempo de permanência na página (o que pode indicar se o texto todo foi lido), curtidas e compartilhamentos, e informações qualitativas, como os comentários feitos pelo público em cada publicação. Também recebemos os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFU), responsável pela autoavaliação institucional.

3. A divulgação do conhecimento científico implica a realização de adaptações, entre as quais a simplificação textual (ST), que, de acordo com Paraguassu (2018), consiste no ato de reformular textos com o intuito de torná-los mais compreensíveis a um público específico.

Apesar de a popularização da ciência ser uma prática que visa espalhar o conhecimento, existe a visão de que esse método abre espaço para distorções e manipulações. Mueller (2005) explica que no processo de transposição há grandes chances de distorções involuntárias ocorrerem. Como base nisso, quais são as técnicas que impedem os ruídos na comunicação científica?

Eu acredito que impedir ruídos na comunicação seja quase impossível, mas é claro que nós jornalistas trabalhamos para evitá-los o máximo que pudermos. A principal técnica é a apuração bem feita, com leitura dos artigos científicos, entrevista com os cientistas envolvidos na pesquisa e, quando possível, visita aos locais de pesquisa, como laboratórios. Nesses momentos nós procuramos registrar o máximo de informações, com anotações, gravações de áudios e imagens. Assim, no momento de redigir a matéria, é possível conferir o que registramos na apuração. Também é comum que surjam novas dúvidas no momento de elaboração do texto que será publicado e, por isso, é importante que o cientista continue à disposição para receber mensagens ou ligações do jornalista que precise tirar alguma dúvida.

Há fontes - na minha experiência, tem sido minoria - que pedem para ver o texto antes da publicação, mas nós jornalistas preferimos não compartilhar. Há áreas da comunicação em que isso é impensável, como o jornalismo político, pois inviabilizaria a própria atividade de imprensa. No caso da comunicação pública da ciência, em que os profissionais de jornalismo e de ciência são, como no nosso caso, colegas de instituição, por vezes é difícil negar esses pedidos, mas mesmo assim, preferimos enviar o *link* da matéria depois de finalizada, assim que foi publicada. O que procuramos evitar, nessas situações, é que o pesquisador faça interferências textuais, alterando o estilo do texto da comunicação social para uma linguagem muito técnica e acadêmica. Entendemos que existe uma preocupação da fonte com possíveis distorções do que ela disse, mas explicamos que o texto é de autoria do jornalista, que inclusive assina cada reportagem, como responsável pelo conteúdo, e pedimos para que confiem em nosso trabalho. Além disso, no caso das mídias digitais, diferentemente do jornalismo impresso, é fácil e rápido corrigir uma informação que esteja cientificamente incorreta, mesmo depois de o texto ter sido publicado.

Outra forma que temos de evitar ruídos é por meio da revisão dos textos por editores. No caso dos canais de comunicação da UFU, eu sou a editora de Ciência e reviso todos

os conteúdos que são produzidos, por jornalistas e estagiários, antes da publicação nesses canais. Quando a matéria é de minha autoria, eu compartilho com o editor-geral, com um colega jornalista ou com a diretora de Comunicação, a depender do conteúdo e/ou da disponibilidade desses profissionais. O trabalho de edição jornalística envolve observar se há sentidos vagos, ambiguidades, termos técnicos que podem ser substituídos ou devem ser explicados, falta de coesão e coerência e revisão gramatical. Além disso, o editor pode sugerir títulos mais interessantes, opinar sobre a escolha das imagens e em qual(is) seção(ões) e canal(is) aquele conteúdo será publicado.

4. No âmbito acadêmico, a comunicação entre especialistas pode ocorrer por meio de publicações, exemplificando, os artigos com os resultados de uma pesquisa. Na comunicação de especialistas para leigos, o divulgador é o próprio especialista, por exemplo, quando um médico busca conscientizar a população sobre como prevenir alguma doença.

A comunicação científica de jornalista para leigo pode ser classificada e estudada como uma categoria diferente do grupo da comunicação de especialista para leigo?

Sim, são categorias diferentes, embora haja muitas semelhanças. Estamos falando de jornalismo científico (feito pelo jornalista) e divulgação científica (que pode ser feita pelo especialista e também pelo jornalista). O jornalismo científico é uma especialidade do jornalismo e, como tal, tem características como valores-notícia (novidade, atualidade, proximidade, curiosidade, impacto etc., a depender do teórico de referência, como Manuel Carlos Chaparro e Nilson Lage), apresentação de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo assunto, entre outras características que variam conforme o tipo de mídia e a linha editorial de cada veículo de comunicação. Já o conceito de divulgação científica é mais amplo, pois envolve todas as abordagens sobre ciência voltada para o público que não é cientista, inclusive o jornalismo científico. É importante mencionar que, nesse campo, há diferentes nomenclaturas: divulgação científica, comunicação científica, educação não formal em ciência, popularização da

ciência, alfabetização científica, comunicação pública da ciência, percepção social da ciência, democratização da ciência, apropriação social do conhecimento científico/ da ciência. As pesquisadoras Mariana Rocha, Luisa Massarani e Constanza Pedersoli (2017) investigaram o uso desses termos e perceberam que não existe consenso sobre as definições, semelhanças e diferenças. Mas vale mencionar que ações que visam a promover a apropriação social do conhecimento científico vão além de falar sobre ciência para quem não é cientista, pois pressupõem a troca de saberes, a participação ativa da sociedade nas ações e decisões relacionadas à produção de conhecimento científico.

5. Há casos em que uma pessoa leiga apresenta certo grau de conhecimento sobre uma área do saber, pois ela passou por uma experiência, ou porque buscou informações em fontes seguras. Em situações como essas, o leigo pode contribuir na difusão da ciência e se tornar um divulgador científico?

As pessoas podem contribuir de diferentes formas para a divulgação científica, mesmo não sendo jornalista ou cientista. Eu gosto bastante das parcerias que contemplam os diferentes saberes. Um exemplo recente foi o clipe⁶ gravado pelo MC Fioti no Instituto Butantan, que tem mais de 13 milhões de visualizações no Youtube. O biólogo Atila Iamarino, o mais conhecido divulgador científico no contexto brasileiro atual, chegou a pedir, via publicação no Twitter⁷, que o CNPq dê o Prêmio José Reis de Divulgação Científica e Tecnológica para o cantor, por ter conscientizado brasileiros sobre a importância das vacinas e das instituições de pesquisa. "Ele mostra o Instituto, o que desenvolvem lá, a importância de vacinas, que em uma instituição pública de pesquisa trabalham pessoas 'normais' que também curtem funk, promove consciência de saúde

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yQ8xJHuW7TY>. Acesso em: 18 maio 2021.

⁷ Disponível em: <https://twitter.com/oatila/status/1353089231707635714>. Acesso em: 18 maio 2021.

coletiva e empatia e ainda faz isso em um dos maiores canais do YT tocando Bach...", escreve Iamarino.

O público leigo também pode contribuir com o debate científico, com perguntas para os especialistas e compartilhamento de seus saberes. Vou citar outro exemplo. Na Divisão de Divulgação Científica da UFU nós produzimos o podcast Ciência ao Pé do Ouvido⁸. Em cada episódio, o público envia perguntas e comentários sobre o tema que será abordado e os cientistas entrevistados respondem e comentam. Antes da pandemia, nós gravávamos com as pessoas nas ruas; depois passamos a receber áudios no Whatsapp e mensagens nas redes sociais da UFU.

Eu poderia citar vários outros exemplos produtivos dessa relação entre cientistas, jornalistas e público, mas quero aproveitar a pergunta para mencionar outra questão importante: precisamos ter cuidado com informações que são divulgadas com aparência de científicas, mas que desinformam. Por exemplo, influenciadores digitais que compartilham dietas milagrosas, *coaches* que prescrevem como lidar com questões de saúde mental e toda a indústria de *fake news*. O conhecimento acumulado pela humanidade não é exclusividade dos acadêmicos, e mesmo as formalizações que a sociedade instituiu para atestar a credibilidade de alguém, como experiência comprovada, diploma e/ou registro profissional, não têm cem por cento de garantia contra erros. Mas são parâmetros importantes que conferem níveis de reputação e confiabilidade, seja a quem divulga ou às fontes consultadas por quem divulga.

6. Os termos são elementos característicos nos textos que abordam uma área de especialidade. Como esses tipos de vocábulos especializados são tratados na popularização do conhecimento? Eles são preservados? Quando são mantidos, como eles são definidos para os não cientistas?

Um jornalista científico pode avaliar se uma definição de um termo elaborada para leigos é eficiente para esse tipo de público?

⁸ Disponível em: <https://anchor.fm/cienciaaopedoouvido>. Acesso em: 18 maio 2021.

Os termos técnicos podem ser evitados, substituídos ou explicados, e isso vai depender do veículo de comunicação, do tipo de mídia e da profundidade (ou não) da abordagem. Explicar uma ideia sem uso de termos técnicos, em geral, funciona melhor. No caso do *site* da UFU, considerando que é a página de uma instituição de ensino superior, optamos por um "meio termo": colocamos alguns termos técnicos quando são imprescindíveis para apresentar a pesquisa, mas todos esses termos devem ser acompanhados de explicação sobre seu significado. Mas, às vezes, até brincamos com a linguagem. Lembro agora que, em uma reportagem que divulgava um estudo sobre formigas, eu fiz analogias com as fábulas⁹. Já as mídias sociais, por exemplo, têm limitações de tamanho (um texto no Twitter deve ter até 240 caracteres; um vídeo no Story do Instagram deve ter até 15 segundos) e os conteúdos compartilhados nelas são lidos e assistidos muito apressadamente. Então, quase sempre, optamos por não utilizar termos técnicos nessas mídias. Entre as habilidades de um bom jornalista, de qualquer especialidade, está a capacidade de fazer escolhas lexicais para contar as informações e as histórias que apurou.

7. Hilgartner (1990) classifica os gêneros da comunicação científica entre *upstream*, correspondente aos gêneros acadêmicos e especializados, e *downstream*, referente aos gêneros da divulgação científica. De acordo com o autor, a delimitação entre esses dois aspectos não é nítida, pois se trata de uma questão de grau.

Pode-se observar que os gêneros discursivos oriundos da esfera *upstream* possuem características e nomes bem definidos, tal como o artigo científico, a tese e a dissertação. Por outro lado, há textos de divulgação, principalmente os publicados na *internet*, que parecem não ter uma nomeação específica, por exemplo, um texto conscientizando sobre o Coronavírus publicado no *site* do Ministério da Saúde, ficando entre as esferas *upstream* e *downstream*. Existe uma classificação que identifique esses tipos de publicações?

⁹ Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2014/10/formiga-esperta-de-uberlandia>. Acesso em: 21 maio 2021.

Eu acredito que classificar os gêneros discursivos da divulgação científica seja como classificar quaisquer outros gêneros discursivos, justamente porque a divulgação científica é uma prática de comunicação sobre ciência com a sociedade em geral, ainda que cada projeto possa definir um público-alvo. Então, são muito comuns os textos de divulgação científica que se encaixam nos gêneros jornalísticos, como notícia, reportagem e artigo de opinião, mas também podem ser textos de divulgação científica as bulas de remédios, os manuais de instrução e/ou orientação, as campanhas publicitárias de conscientização, os relatos de experiência, as histórias em quadrinhos, as obras literárias etc. Por exemplo, nós temos, no portal Comunica UFU, uma seção chamada Leia Cientistas, na qual publicamos textos de divulgação científica escritos pelos próprios pesquisadores. Nossas orientações¹⁰ para o envio de textos são mais no sentido de uso de linguagem acessível, mas não delimitamos o gênero textual.

8. A divulgação do conhecimento científico pode ser vista como um ato de responsabilidade social, pois se procura informar a população geral sobre as ações realizadas dentro dos centros de pesquisa. Entretanto, atualmente, o negacionismo da ciência e a disseminação de notícias falsas, também conhecidas como *fake news*, vêm ganhando espaço nas mídias sociais.

Quais são as possíveis causas de tal resistência à ciência? Como esse problema é enfrentado na atualidade? Em sua opinião, o que falta para que o conhecimento baseado em evidências alcance mais pessoas?

A ciência vem passando por uma crise de desconfiança, assim como outras instituições das sociedades democráticas, por exemplo, a imprensa, o sistema judiciário e os próprios governos. Eu estou de acordo com a visão do pesquisador Yuriy Castelfranchi, que diz que a ignorância e a falta de formação científica não são as causas, mas sim os produtos da desinformação. Existem grupos que financiam a disseminação de informações falsas por meio das redes sociais, com o objetivo de gerar caos no debate

¹⁰ Disponíveis em: <http://comunica.ufu.br/noticia/2021/04/divulgue-sua-pesquisa-na-secao-leia-cientistas>. Acesso em: 20 maio 2021.

público, porque isso favorece grupos políticos antidemocráticos. São necessárias várias medidas para o enfrentamento desse problema, inclusive investigação no âmbito jurídico. No jornalismo, temos as agências de checagem de informação, como Agência Lupa e Aos Fatos, com um papel importante. Por parte da ciência, a divulgação científica é fundamental, porque aproxima os cientistas da população.

9. Existem fóruns e organizações que reúnem oficialmente jornalistas divulgadores da ciência?

Existem, sim, com formações, características e objetivos diferentes. Sou integrante da Rede Mineira de Comunicação Científica (RMCC), que reúne divulgadores da ciência vinculados a instituições que fazem pesquisa em Minas Gerais e que não é exclusiva de jornalistas. Um exemplo nacional que eu acompanho é a Rede Brasileira de Jornalistas e Comunicadores de Ciência (RedeComCiência). Há ainda organizações que se dedicam à pesquisa e à formação de divulgadores, como o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Outra iniciativa bastante inovadora é a Agência Bori, que conecta jornalistas e cientistas. Saindo do âmbito nacional, um grupo importante é a Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RedPOP), formada por divulgadores e estudiosos da divulgação científica.

10. Mottha-Roth e Scherer (2016) comparam o discurso do jornalismo científico, resultado da hibridização entre a ciência e o jornalismo, a um ato pedagógico, pois se objetiva tornar público o desconhecido. Apesar da proximidade com o ensino, quais são as diferenças entre o material didático e o conteúdo de divulgação científica?

As diferenças se relacionam mais aos propósitos e aos contextos de envolvimento do público com cada material. O material didático se relaciona ao universo escolar, então, quando alguém o lê, provavelmente o faz em conjunto com o professor e os colegas,

como parte de um planejamento pedagógico com atividades que antecederam e que outras que vão suceder aquele momento, e a leitura desse material pode ser acompanhada de uma série de atividades de aprendizagem, como debates, redações, pesquisas etc. O conteúdo de divulgação científica, como venho dizendo, pode ter formatos muito variados. Se for uma reportagem de ciência, o repórter que a produziu deve ter procurado apresentar todas as informações mais importantes naquele texto, inclusive antecipando respostas para possíveis perguntas do seu público-alvo, ainda que a completude dessa tarefa seja sempre impossível. Se for uma publicação em uma rede social, possivelmente, o divulgador selecionou um conhecimento específico da sua área e o apresentou de forma simples, com possibilidade para interação de seus seguidores. E o curioso é que as reportagens e as publicações em redes sociais podem, também, compor o material didático! Mas aí voltamos para a diferença que falei no começo dessa resposta, que é a abordagem escolar, acompanhada pelo professor.

11. Em quais lugares é possível encontrar referências bibliográficas e materiais sobre a divulgação da ciência? Quais são os principais *sites* que trabalham com a popularização científica?

Para referências bibliográficas eu indico as páginas de publicações da Fiocruz¹¹, da RedPop¹² e do Labjor¹³. Nelas é possível encontrar livros, manuais e às vezes até cursos *on-line* sobre divulgação científica. Quanto aos *sites* que fazem divulgação científica, é claro, começo recomendando a nossa editoria Comunica Ciência¹⁴, dentro do portal de notícias da UFU. Também indico a revista Minas Faz Ciência¹⁵, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), e a Revista Fapesp¹⁶, da

¹¹ Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/editora-fiocruz>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹² Disponível em: <https://www.redpop.org/publicaciones-y-documentos>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹³ Disponível em: http://www.labjor.unicamp.br/?page_id=1060. Acesso em: 21 maio 2021.

¹⁴ Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/ciencia>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://minasfazciencia.com.br>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹⁶ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em: 21 maio 2021.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Existem muitos divulgadores para seguir em todas as redes sociais, como a microbiologista Natalia Pasternak, as jornalistas Sabine Righetti e Luiza Caires, e a *drag queen* Rita von Hunty, que aborda ciências humanas. Também há selos que reúnem vários canais de divulgação científica, como o Science Vlogs Brasil¹⁷ e o Science Blogs Brasil, que se uniu ao Blogs Unicamp¹⁸. Há ainda os diversos projetos de extensão e ações com comunidades, com foco mais local. Vinculado à UFU, por exemplo, nós temos o projeto Meninas da Física, que desenvolve atividades para incluir mais mulheres nas ciências exatas. Em Juiz de Fora, a cientista Zélia Ludwig criou o projeto "Para meninas negras na ciência". Uma forma de conhecer vários projetos como esses que existem pelo Brasil é acessar as páginas de apoiadores, como o Instituto Serrapilheira¹⁹. Por fim, indico que as pessoas procurem conhecer os projetos de divulgação científica onde elas estão. E, se não encontrarem, talvez seja oportuno começar a desenvolver um, junto com outros colegas interessados.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

HILGARTNER, S. The Dominant View of Popularization: Conceptual Problems, Political Uses. *Social Studies of Science*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 20, n. 3, p. 519-539, 1990. DOI <https://doi.org/10.1177/030631290020003006>

MOTTA-ROTH, D.; SCHERER, A. S. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.11, n.2, p. 164-189, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v11n2/2176-4573-bak-11-02-0164.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/2176-457323671>

¹⁷ Disponível em: <https://sciencevlogsbrasil.com.br>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/sbbr/>. Acesso em: 21 maio 2021.

¹⁹ Disponível em: <https://serrapilheira.org/projetos>. Acesso em: 21 maio 2021.

MUELLER, S. P. M. Popularização do conhecimento científico. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, João Pessoa, v. 3, n.2, p. 1-11, 2005. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/990/2/ARTIGO_PopularizacaoConhecimentoCientifico.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

PARAGUASSU, L. B. **Tradução especializada acessível (tea):** revisão do tema e proposta de disciplina para cursos de graduação em tradução. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROCHA, M.; MASSARANI, L.; PEDERSOLI, C. La divulgación de la ciencia en América Latina: términos, definiciones y campo académico. *In*: MASSARANI, L. et al (org.). **Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos**. Rio de Janeiro: Fiocruz - COC, 2017. p. 39-58.

Entrevista recebida em: 31.05.2021

Entrevista aprovada em: 15.07.2021