

# REDIS

REVISTA DE  
ESTUDOS DO  
DISCURSO

Alexandra Pinto  
Direção Editorial

2025

ISSN 2183-3958

# REDIS

REVISTA DE  
ESTUDOS DO  
DISCURSO

FLUP/CLUP

N.º17 ANO 2025

ISSN 2183-3958

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17](https://doi.org/10.21747/21833958/RED17)

EM PARCERIA COM A



**BASE DE DADOS  
OPEN ACCESS**



**BASE DE DADOS  
COMERCIAIS**



**DIRETÓRIOS  
ÍNDICES**



**REPOSITÓRIOS  
AGREGADORES  
MOTORES DE BUSCA**



**BASE DE DADOS  
BIBLIOGRÁFICOS**



A *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* é uma publicação científica cuja edição digital respeita integralmente os critérios da política do acesso livre à informação. / *REDIS: Revista de Estudos do Discurso* is a scientific open access journal whose digital version follows all the criteria of OA publishing policy.

## FICHA TÉCNICA

**TÍTULO** REDIS: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO  
N.º 17 ANO 2025

**EDITORES** CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO  
EM PARCERIA COM A FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESTE TRABALHO É FINANCIADO POR FUNDOS NACIONAIS ATRAVÉS DA FCT – FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA, I.P., NO ÂMBITO DO PROJETO UID/00022/2025.

**LOCAL DE EDIÇÃO** PORTO, PORTUGAL

**ISSN** 2183-3958

**DOI** <https://doi.org/10.21747/21833958/red17>

**PERIODICIDADE** SEMESTRAL

**DIREÇÃO EDITORIAL** Alexandra Guedes Pinto Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
MAPINTO@LETRAS.UP.PT

**EDITORES-ADJUNTOS** Rui Ramos Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal  
RLRAMOS@IE.UMINHO.PT  
Valdir Heitor Barzotto Faculdade de Educação e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil  
BARZOTTO@USP.BR  
Zilda Aquino Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil  
ZIAQUINO@USP.BR

**COMISSÃO EDITORIAL** Alexandra Guedes Pinto Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal  
Gabriel Isola-Lanzoni Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

**ASSISTENTE EDITORIAL** Silvana Costa Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

**ACESSO EM LINHA** <http://ojs.letras.up.pt/index.php/re>

## FICHA TÉCNICA

### CONSELHO CIENTÍFICO DA REDIS

**António Briz** Universidad de València, Espanha

**Catherine Kerbrat-Orecchioni** ICAR, CNRS, Université Lyon 2, França

**Christian Plantin** ICAR, Université Lyon 2, França

**Dominique Maingueneau** Université Paris IV, França

**Isabel Margarida Duarte** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

**Joaquín Garrido** Universidad Complutense de Madrid, Espanha

**José Portolés** Universidad Autónoma de Madrid, Espanha

**Luiz Antônio da Silva** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria Aldina Marques** Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal

**Olívia Pestana** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

**Paulo Roberto Gonçalves-Segundo** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Brasil

**Rui Sousa e Silva** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

**Sónia Rodrigues** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal

Os trabalhos submetidos à *Redis* serão avaliados por, no mínimo, dois avaliadores externos, selecionados segundo um critério de afinidade científica relativamente ao trabalho em apreciação. Os avaliadores deverão comunicar aos editores quaisquer conflitos de interesse, que possam impedir uma avaliação isenta, ou declarar-se não qualificados para avaliar uma determinada proposta, se considerarem que tal procedimento é necessário. Os avaliadores terão acesso a um guião de avaliação que os orientará na revisão dos artigos propostos. Será dado um prazo de vinte dias corridos para a apresentação do parecer a partir da data de entrega do artigo ao avaliador. Este período poderá ser prorrogado por critério do diretor editorial, desde que a prorrogação não ponha em causa a publicação da revista dentro dos prazos previstos.

## FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO  
DA REDIS N. 17 (2025)**

Ana Sofia Pinto Universidade do Porto, Portugal  
Angela Correa Ferreira Baalbaki Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Antónia Coutinho Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
Argus Romero Abreu de Moraes Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Bruna Bandeira Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
Bruno Alves Pereira Universidade Estadual da Paraíba, Brasil  
Eliane Soares de Lima Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Elionai Mendes da Silva Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil  
Elsa Simões Universidade Fernando Pessoa, Portugal  
Emily Caroline Silva Universidade de São Paulo, Brasil  
Enio Soares Universidade do Porto, Portugal  
Érika de Moraes Universidade Estadual Paulista, Brasil  
Heloísa Brito de Albuquerque Costa Universidade de São Paulo, Brasil  
Isabel Fuzeta Gil Universidade de Coimbra, Portugal  
João Paulo da Silva Nascimento Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Jorge Pinto Universidade de Lisboa, Portugal  
Lucas Pereira da Silva Universidade de São Paulo, Brasil / University of Windsor, Canadá  
Maria Aldina Marques Universidade do Minho, Portugal  
Mariana Ninitas Universidade Aberta, Portugal  
Matilde Gonçalves Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
Micaela Aguiar Universidade do Porto, Portugal  
Michelle Gomes Alonso Dominguez Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Miguel Magalhães Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
Nathalia Akemi Sato Mitsunari Universidade de São Paulo, Brasil  
Noémia Jorge Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

## FICHA TÉCNICA

**CONSELHO CIENTÍFICO  
DA REDIS N. 17 (2025)**

**Patrícia Domínguez** Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

**Paulo Nunes da Silva** Universidade Aberta, Portugal

**Raquel Meister Ko Freitag** Universidade Federal de Sergipe, Brasil

**Rony Petterson Gomes do Vale** Universidade Federal de Viçosa, Brasil

**Rui Ramos** Universidade do Minho, Portugal

**Sara Pita** Universidade de Coimbra, Portugal

**Susete Albino** Universidade Nova de Lisboa, Portugal

**Teresa Oliveira** Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

**Vanda Maria Elias** Universidade Federal de São Paulo, Brasil

## ÍNDICE

<b>SOUTO, ANA SOFIA</b> Nota introdutória	16-17
<b>ARAÚJÓ, JÚLIO</b> Instâncias textuais do racismo algorítmico DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A1">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A1</a>	18-57
<b>BRAZ, ANA</b> A gradação da crítica no discurso parlamentar português: entre ironia, sarcasmo e humor DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A2">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A2</a>	58-86
<b>CATELÃO, EVANDRO DE MELO</b> Inclusion linguistique : controverses autour des formes neutres en français et en portugais DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A3">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A3</a>	87-115
<b>COSTA, CÁSSIA FERNANDA DE OLIVEIRA &amp; CORTEZ, SUZANA LEITE</b> Inclusion linguistique : controverses autour des formes neutres en français et en portugais DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A4">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A4</a>	116-147
<b>KOFFMANN, ROSSANA SOUTO LIMA &amp; SOUSA, SOCORRO CLÁUDIA TAVARES DE</b> Ideologias linguísticas nas falas dos professores de língua francesa DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A5">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A5</a>	148-174

## ÍNDICE

<b>LEITE, RICARDO LOPES &amp; VELOSO, GABRIELA DE ARAÚJO ZAUPA</b> A noção de aspectualização em Semiótica DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A6">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A6</a>	175-196
<b>LEURQUIN, EULÁLIA</b> Formação de professores no contexto da linguística aplicada: o que dizem os estagiários sobre a experiência de sala de aula DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A7">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A7</a>	197-218
<b>MARQUES, ISABELLE SIMÕES</b> Língua portuguesa em contexto migratório: orgulho ou desinteresse? DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A8">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A8</a>	219-242
<b>MARTINS, MAYARA ARRUDA</b> Contribuições de Mônica Magalhães Cavalcante para a Linguística Textual - uma homenagem <i>in memoriam</i> DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A9">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A9</a>	243-261
<b>MIRANDA, FLORENCIA</b> Análise de textos históricos: problemas de pesquisa e explorações didáticas DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A10">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A10</a>	262-285
<b>ZAVAM, AUREA &amp; CAMURÇA, EULÁLIA EMÍLIA PINHO</b> Desinformações A Lei Rouanet: um estudo com o filme “Ainda Estou Aqui” DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A11">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A11</a>	286-318

## ÍNDICE

<b>RASQUEL, SANDRA GOMES</b> <i>Recensão Argumentação Prática - teoria, método e análise</i> DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A2">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A2</a>	<b>319-338</b>
<b>SOUTO, ANA SOFIA &amp; MUNIZ LIMA, ISABEL</b> Entrevista à Professora Doutora Isabel Muniz Lima: diálogos transatlânticos e digitais - a linguística textual em movimento DOI <a href="https://doi.org/10.21747/21833958/RED17A13">HTTPS://DOI.ORG/10.21747/21833958/RED17A13</a>	<b>339-358</b>

## NOTA EDITORIAL

O número 17 da Revista de Estudos do Discurso (REDIS) constitui um volume temático comemorativo do Grupo de Discussão Entre Textos – Diálogos Transatlânticos em Linguística do Texto e do Discurso, criado em 2021. Alicerçado numa perspectiva crítica, colaborativa e interdisciplinar, este Grupo tem promovido o debate aberto e a circulação de saberes, concebendo os textos como organismos vivos, atravessados por múltiplas vozes e dimensões sociais. Este número da REDIS reúne um conjunto de artigos da autoria de investigadores que participaram nas sessões do Entre Textos ao longo dos últimos quatro anos, contribuindo para a consolidação deste espaço de diálogo transatlântico em torno da investigação, do ensino e da aplicação dos estudos do Texto e do Discurso. A revista adota, assim, uma estrutura distinta da habitual, integrando, para além dos onze artigos, uma recensão crítica e uma entrevista à Professora Isabel Muniz Lima, conduzida por Ana Sofia Souto, cofundadora do Grupo e coorganizadora desta edição.

O número abre com o artigo de Júlio Araújo, *Instâncias textuais do racismo algorítmico*, que propõe uma análise discursiva da articulação entre as práticas algorítmicas da IA e os processos de racialização e exclusão. A partir de exemplos concretos, o autor discute como os textos digitais são atravessados por formas naturalizadas de racismo, evidenciando a importância das abordagens discursivas críticas na análise das representações construídas pelos algoritmos.

Em *A gradação da crítica no discurso parlamentar português: entre ironia, sarcasmo e humor*, Ana Braz investiga o modo como a crítica se expressa em discursos parlamentares, centrando-se na ironia e nas suas nuances em relação ao sarcasmo e ao humor. O corpus constituído por excertos de debates revela que estas três formas de agressividade verbal assumem uma função argumentativo-persuasiva, ocorrendo, por vezes, em manifestações híbridas difíceis de destrinçar.

Evandro de Melo Catelão, em *Inclusion linguistique: controverses autour des formes neutres en français et en portugais*, analisa debates sobre linguagem neutra nas duas línguas, nas plataformas *YouTUBE* e *Instagram*, focando-se nas tensões entre inovação linguística, resistência normativa e visibilidade identitária. O trabalho extrai conclusões sobre as representações discursivas tendenciais em torno desta temática, articulando linguística, ideologia e política de linguagem.

O artigo *O ponto de vista como categoria analítica transversal do texto: um estudo a partir das intertextualidades*, de Cássia Fernanda de Oliveira Costa e Suzana Leite Cortez, propõe o ponto de vista (PDV) como categoria transversal da textualidade, central na construção do sentido nos textos. A partir da análise de propagandas eleitorais, o estudo mostra como as intertextualidades contribuem para a construção de perspectivas enunciativas, em articulação com semioses múltiplas e outras categorias textuais.

Rossana Souto Lima Koffmann e Socorro Cláudia Tavares de Sousa, em *Ideologias linguísticas nas falas dos professores de língua francesa*, analisam as representações construídas por docentes de francês em formação, revelando tensões entre crenças, práticas e políticas linguísticas. A partir de uma abordagem interpretativista e de análise temática, identifica diferentes representações do francês, como língua de afetividade, cultura, ciência, prestígio ou resistência, demonstrando como a ideologia influencia as percepções sobre a língua e o seu ensino.

Ricardo Lopes Leite e Gabriela A. Zaupa Veloso, em *A noção de aspectualização em Semiótica*, discutem a noção de aspectualização na Semiótica Discursiva, explorando a sua evolução de categoria gramatical associada ao tempo verbal para mecanismo geral de construção discursiva. Após uma breve definição linguística de aspecto, os autores analisam a sua reformulação no modelo de Greimas e na Semiótica Tensiva de Zilberberg, onde se destaca o papel gradual da aspectualização na expressão de dimensões sensíveis e afetivas dos discursos.

No artigo *Formação de professores no contexto da linguística aplicada: o que dizem os estagiários sobre a experiência de sala de aula*, Eulália Leurquin analisa representações de estagiários sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa, com base em

entrevistas realizadas numa universidade brasileira. A partir do interacionismo sociodiscursivo, são exploradas percepções sobre o estágio de regência e o curso de Letras. O estudo evidencia o papel do estágio na autoavaliação docente e contribui para o debate sobre a construção do agir profissional na formação de professores.

Isabelle Simões Marques, em *Língua portuguesa em contexto migratório: orgulho ou desinteresse?*, propõe uma abordagem sociolinguística das práticas linguísticas de comunidades portuguesas em contexto migratório, destacando a língua como marcador identitário e espaço de pertença. O texto conclui com a defesa de políticas pluricêntricas mais inclusivas, que valorizem a diversidade do português e promovam justiça sociolinguística.

No texto *Contribuições de Mônica Magalhães Cavalcante para a Linguística Textual – uma homenagem in memoriam*, Mayara Arruda Martins presta um tributo ao legado científico da investigadora homenageada, sublinhando os principais eixos da sua obra e a sua influência na consolidação da linguística textual no Brasil. Organizado em quatro eixos, o artigo destaca a transição da sintaxe para os estudos do texto, o trabalho com categorias analíticas, as interfaces argumentativa e tecnodiscursiva, e a articulação entre docência e investigação, evidenciando o legado interdisciplinar e formativo da investigadora.

Florencia Miranda apresenta, no artigo *Análise de textos históricos: problemas de pesquisa e explorações didáticas*, uma reflexão sobre o trabalho com textos históricos na pesquisa e no ensino de línguas, com base no Interacionismo Sociodiscursivo. Discute questões metodológicas da análise de textos históricos e propõe abordagens didáticas para a sua utilização em sala de aula. A reflexão recorre a exemplos de publicidades brasileiras do século XX e a materiais usados na formação de professores de português na Argentina.

O artigo *Desinformação sobre a Lei Rouanet: um estudo com o filme “Ainda estou aqui”*, de Aurea Zavam e Eulália Emília Pinho Camurça, analisa discursos de desinformação sobre a Lei Rouanet, com base num estudo qualitativo de casos que circularam no ecossistema digital. A partir de teorias sobre desinformação e estratégias

argumentativas, examina como o discurso manipula informações sobre a lei e o filme “Ainda Estou Aqui”. Os resultados mostram padrões recorrentes de distorção com fins ideológicos, revelando os mecanismos discursivos usados para desacreditar políticas culturais.

Na secção de recensão, Sandra Gomes Rasquel apresenta a obra *Argumentação Prática – teoria, método e análise*, de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, que sistematiza a sua investigação sobre a argumentação prática enquanto forma de racionalidade orientada para problemas concretos e decisões coletivas. Destaca-se a abordagem integradora e multidisciplinar adotada pelo autor, bem como a explicitação das escolhas teóricas e metodológicas num campo marcado pela diversidade de tradições analíticas.

A encerrar o volume, Ana Sofia Souto conduz a *Entrevista à Professora Isabel Muniz-Lima: diálogos transatlânticos e digitais – a linguística textual em movimento*, na qual se abordam temas centrais da linguística textual contemporânea, a internacionalização da investigação e os desafios colocados pelas novas tecnologias ao trabalho com textos.

Os artigos, a recensão e a entrevista reunidos neste volume da REDIS atestam a riqueza e a atualidade dos estudos do Texto e do Discurso. A diversidade de objetos, metodologias e contextos analisados reflete o empenho do Grupo de Discussão Entre Textos em promover uma investigação crítica, plural e comprometida com os desafios do mundo contemporâneo. A REDIS neste número temático assimila estes mesmos valores.

Alexandra Pinto

*REDIS – Revista de Estudos do Discurso*

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Número 17, 2025

## NOTA INTRODUTÓRIA

O grupo de discussão *Entre Textos*, de que resulta a presente publicação, nasce de uma convicção partilhada: a de que os textos nunca existem em isolamento e de que todos os discursos constituem, necessariamente, um espaço de encontro, partilha e produção de sentidos.

Fundado em 2021, o *Entre Textos* afirma-se como uma plataforma transatlântica dedicada à Linguística do Texto e do Discurso, orientada para a promoção do pensamento crítico, do diálogo académico e de uma relação aberta e reflexiva com o mundo contemporâneo.

No âmbito do *Entre Textos*, pensar um texto, qualquer texto, implica concebê-lo como um corpo vivo, atravessado por vozes, memórias, conflitos e possibilidades; como gesto social, ato situado e forma de intervenção na realidade.

Mais do que um espaço de apresentação de resultados científicos, o *Entre Textos* constitui-se como um lugar de escuta atenta, de interrogação permanente e de partilha rigorosa e generosa. Neste contexto, as sessões de discussão assumem-se como exercícios de aproximação e de demora, que reconhecem e acolhem a complexidade e a opacidade constitutivas dos sentidos produzidos pelos textos. Cada encontro configura-se, assim, como um exercício de atenção crítica: aos processos de construção, circulação e transformação dos discursos; às forças que os atravessam; e às consequências — por vezes subtis, por vezes violentas — que produzem na vida coletiva.

Atravessado por vozes plurais e por distintas tradições analíticas, o *Entre Textos* constrói pontes que excedem o âmbito geográfico. São pontes entre Portugal, o Brasil e outros países de língua portuguesa; entre diferentes correntes da Linguística; e entre a universidade e o espaço público. A sua vocação formativa manifesta-se no acolhimento da dúvida e da hesitação, promovendo uma conceção não vertical de saber, mas circulante, partilhada e viva. O

conhecimento produzido assume-se, assim, como bem comum — transmissível, apropriável e potencialmente transformador. Neste sentido, o pensamento acadêmico recusa o isolamento e expõe-se deliberadamente ao risco do diálogo, partindo do princípio de que o conhecimento apenas adquire densidade quando é partilhado, confrontado e colocado em circulação.

A presente publicação constitui um prolongamento desse movimento. Não pretende fixar o pensamento, mas expô-lo; não visa encerrar o debate, mas convocá-lo. Que estas páginas preservem o espírito do *Entre Textos*: um espaço em que o texto é sempre passagem e em que pensar se afirma, inevitavelmente, como um gesto de abertura radical ao mundo.

Ana Sofia Souto

17 de dezembro de 2025

## Instâncias textuais do racismo algorítmico

**JÚLIO ARAÚJO**  
araujo@ufc.br

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2006)  
Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) (nº do processo: 303677/2025-2)

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Racismo Algorítmico;  
Necroalgoritmização;  
Inteligência Artificial;  
Análise Discursiva.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
15/08/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
17/11/2025

**RESUMO:** Neste artigo, examino algoritmos de inteligência artificial (IA) como textos estruturantes que processam informações, moldam narrativas e reproduzem estereótipos raciais, sustentando dinâmicas de exclusão. Apresento um modelo teórico com três instâncias textuais interligadas: Texto-Prompt, que expressa a intenção do usuário; Texto-Resposta, que materializa o resultado produzido; e Texto-Algoritmo, camada invisível que define as regras internas do sistema. Analiso um caso em que uma imagem gerada por IA retratou uma mulher negra armada em uma favela, embora o pedido original indicasse uma figura positiva. Para explorar esse viés, desenvolvi uma simulação em Python que evidencia a associação automática entre termos racializados e violência, revelando a reprodução sistemática de estereótipos. Também examino comentários em redes sociais que naturalizam essas distorções, transferindo a responsabilidade ao usuário e ocultando o papel central do algoritmo na construção das representações. Sustento que tais sistemas funcionam como agentes discursivos que reforçam desigualdades e hierarquias históricas. Defendo a reescrita algorítmica como gesto ético e político, apoiada em estratégias como diversificação de bases de dados, filtros de viés, transparência e regulamentação. Concluo reafirmando a tese que orienta este trabalho: o algoritmo é um texto e, como tal, pode e deve ser reescrito para romper lógicas de exclusão.



## Textual Instances of Algorithmic Racism

JÚLIO ARAÚJO  
araujo@ufc.br

PhD in Linguistics from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2006)  
Full Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
Productivity Research Fellow of the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brazil) (Process No. 303677/2025-2)

**KEYWORDS:**

Algorithmic Racism;  
Necroalgorithmization;  
Artificial Intelligence;  
Discourse Analysis.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
08/15/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
11/17/2025

**ABSTRACT:** In this article, I examine artificial intelligence (AI) algorithms as structuring texts that process information, shape narratives, and reproduce racial stereotypes, thereby sustaining dynamics of exclusion. I present a theoretical model composed of three interconnected textual instances: the Prompt-Text, which expresses the user's intent; the Response-Text, which materializes the generated output; and the Algorithm-Text, the invisible layer that defines the system's internal rules. I analyze a case in which an AI-generated image depicted a Black woman holding a gun in a favela, despite the original prompt specifying a positive figure. To explore this bias, I developed a Python simulation that demonstrates how the algorithm automatically associates racialized terms with violence, revealing the systematic reproduction of stereotypes. I also examine social media comments that naturalize such distortions, shifting responsibility to the user while obscuring the algorithm's central role in constructing representations. I argue that these systems operate as discursive agents that reinforce historical inequalities and hierarchies. I defend algorithmic rewriting as an ethical and political act, supported by strategies such as diversifying datasets, applying bias filters, ensuring greater transparency, and promoting regulation. I conclude by reaffirming the thesis that guides this work: the algorithm is a text, and, as such, it can – and must – be rewritten to dismantle exclusionary logics.



## INTRODUÇÃO

A crescente presença da inteligência artificial (IA) em processos de produção de conteúdo tem evidenciado a influência dos algoritmos na construção de narrativas e significados sociais. Longe de serem entidades neutras e objetivas, os algoritmos carregam, em sua estrutura, decisões humanas, baseadas em dados historicamente condicionados por relações de poder e desigualdade. Assim, em vez de operarem como meras ferramentas técnicas, os algoritmos configuram-se como textos (Araújo, 2025a) e, em função disso, funcionam como construções discursivas que organizam e reproduzem sentidos, afetando a maneira como determinados grupos sociais são representados.

No Brasil, esse fenômeno tornou-se ainda mais evidente com o recente caso da deputada estadual Renata Souza (PSOL-RJ), que utilizou uma ferramenta de IA para gerar uma imagem sua no estilo Pixar. Embora o prompt descrevesse apenas sua identidade como mulher negra e sua origem na favela da Maré, a IA produziu uma imagem que a retratava segurando uma arma, ativando uma narrativa visual associada à criminalidade. Esse episódio ilustra como sistemas algorítmicos não interpretam comandos de maneira literal e mobilizam padrões e associações estatísticas presentes nos dados de treinamento, reproduzindo estereótipos historicamente arraigados. A forma como diferentes identidades são visualmente representadas nesses sistemas reflete, portanto, hierarquias sociais e construções discriminatórias já existentes.

Para leitoras e leitores não brasileiros, é fundamental contextualizar quem é a figura pública envolvida no episódio que desencadeou este estudo. Renata Souza é deputada estadual no Rio de Janeiro e uma importante intelectual negra brasileira. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui mestrado e doutorado em Co-

municação e Cultura pela mesma instituição, além de pós-doutorado em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua trajetória acadêmica e política articula a defesa dos direitos humanos, a denúncia do genocídio da população negra e a crítica sistemática da violência de Estado nas favelas cariocas. Diante desse perfil, o fato de um sistema de IA generativa produzir uma imagem em que a parlamentar aparece segurando uma arma evidencia, de maneira ainda mais contundente, como essas tecnologias podem automatizar e atualizar estereótipos raciais profundamente enraizados na história social brasileira.

Este artigo demonstra que, por serem textos, os algoritmos produzem narrativas visuais capazes de reforçar estereótipos raciais. A partir da análise do caso de Renata Souza, sustenta-se que, quando um prompt contém termos racializados como “mulher negra”, “afro” ou “favela”, o sistema tende a associá-los automaticamente a elementos que reforçam narrativas de violência e criminalidade. Em contraste, prompts sem essas referências resultam em imagens mais positivas, com representações distantes da criminalidade. Esse padrão revela que os algoritmos geram imagens e constroem discursos visualmente orientados, capazes de reproduzir ou ressignificar narrativas sociais preexistentes.

A tese defendida neste artigo é a de que esses processos de geração de imagens por IA demonstram que o algoritmo não opera de forma neutra, mas como um texto passível de reescrita. Tal como ocorre com qualquer produção discursiva, os algoritmos podem e devem ser reconfigurados para evitar a reprodução de vieses discriminatórios. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para o desenvolvimento de tecnologias mais justas, capazes de promover representações equânimes e de contrariar a lógica de exclusão automatizada que caracteriza a necroalgoritmização (Araújo, 2025b).

Por meio desta investigação, evidencia-se os mecanismos de reprodução do racismo algorítmico e a urgência de uma intervenção crítica nesses sistemas. Se o algoritmo é um texto, permanece a pergunta: a quem cabe reescrevê-lo?

## 1. A NATUREZA DISCURSIVA DOS ALGORITMOS

### 1.1. O QUE É UM ALGORITMO?

Robin K. Hill (2016), em “What an Algorithm Is”, argumenta que algoritmos não são meras instruções mecânicas, mas construções formais que carregam significados e pressuposições. Para ela, a definição envolve aspectos sintáticos e semânticos, pois, além de organizar comandos, incorpora sentidos manifestos em suas funções e impactos. Assim, um algoritmo estrutura operações e reflete valores, normas e interpretações de quem o escreve.

Na perspectiva da Filosofia da Computação, Hill propõe uma definição que ultrapassa o formalismo e enfatiza estrutura, controle e propósito: “um algoritmo é uma estrutura de controle composta, finita, abstrata e efetiva, dada de forma imperativa, que realiza um propósito específico sob condições previamente estabelecidas” (Hill, 2016, p. 47)<sup>1</sup>. Essa concepção amplia a visão tradicional ao atribuir-lhe status ontológico, reconhecendo-o como entidade estruturada que impõe regras e opera dentro de condições específicas. A autora identifica seis características essenciais: finito, pois deve caber em espaço e tempo delimitados; abstrato, por não se restringir a manifestação física e ser aplicável em diferentes contextos; efetivo, por ser executável sem depender de julgamento humano ou criatividade; estruturado, por organizar operações em sequência lógica; imperativo, por prescrever procedimentos de forma explícita e não ambígua; e intencional, por visar a um propósito específico em condições determinadas.

1. Tradução livre de: “An algorithm is a finite, abstract, effective, compound control structure, imperatively given, accomplishing a given purpose under given provisions” (Hill, 2016, p. 47).

2. Tradução livre de: “there is way more to an algorithm than its procedure” (Hill, 2016, p. 46).

3. Tradução livre de: “when we teach algorithms, we do not merely hand our students Turing machines... we teach an algorithm via vernacular, hand-waving and demonstration, until I see the light dawn” (Hill, 2016, p. 54).

4. Tradução livre de: “algorithms are all about semantics, with ‘what it means’ taken to be ‘what it does’ for us” (Hill, 2016, p. 46).

A partir dessa definição, defende-se que “o algoritmo é um texto” (Araújo, 2025a), pois, como sistema de significado, processa, organiza e interpreta dados. Hill (2016, p. 46) afirma que “há muito mais em um algoritmo do que apenas seu procedimento”<sup>2</sup>, ressaltando que interpretação e contexto de uso são fundamentais à sua existência. Tal como ocorre com discursos, estruturam narrativas e moldam percepções da realidade ao definir a organização e a apresentação de dados, gerando efeitos de sentido alinhados às intenções de seus programadores.

A natureza textual se evidencia quando Hill observa que a compreensão de um algoritmo não se reduz à codificação formal, pois “quando ensinamos algoritmos, não apenas entregamos aos nossos alunos máquinas de Turing... ensinamos um algoritmo por meio da linguagem, gestos e demonstração”<sup>3</sup> (Hill, 2016, p. 54). Isso confirma que não existem em um vácuo técnico, mas são explicados, interpretados e implementados em contextos que influenciam sua aplicação e constroem sentidos.

Ao reconhecer que operam dentro de uma estrutura discursiva, torna-se evidente a impossibilidade de considerar tais sistemas como neutros. Hill (2016) observa que a definição clássica frequentemente ignora a dimensão semântica, tratando os algoritmos apenas como fórmulas matemáticas, quando “os algoritmos são essencialmente sobre semântica, com ‘o que significa’ sendo entendido como ‘o que faz’ para nós”<sup>4</sup> (Hill, 2016, p. 46). Assim, os algoritmos carregam valores, pressupostos e intenções incorporados por seus criadores, refletindo escolhas que podem amplificar determinados padrões e invisibilizar outros, dinâmica especialmente crítica em aplicações como avaliação de crédito, seleção de candidatos e policiamento preditivo.

O modo como algoritmos processam dados afeta também a produção de representações visuais. O recente trend de imagens geradas por IA no estilo Pixar, por exemplo, estiliza traços

físicos e contextos sociais a partir de bases enviesadas. Esse processo pode reforçar estereótipos e distorcer narrativas, como no caso denunciado pela deputada Renata Souza, cuja imagem foi associada a um cenário de violência, expondo as implicações do racismo algorítmico na geração de imagens (Araújo, 2024).

Essa discussão se articula com a análise de Hill sobre como a definição e o ensino de algoritmos influenciam sua implementação e seu impacto social. A autora questiona quem decide quais algoritmos merecem estudo e aplicação e quais problemas são considerados dignos de solução algorítmica, apontando que tais escolhas orientam os critérios e as prioridades do desenvolvimento tecnológico.

A abordagem de Hill revela que algoritmos não são apenas estruturas matemáticas, mas discursos que moldam o mundo digital e social. Reconhecer sua dimensão semântica e interpretativa reforça a tese de que são textos que carregam intenções, vieses e efeitos concretos. Assim, analisá-los exige ir além da eficiência técnica, incorporando sua natureza discursiva, política e ética. Essa perspectiva é fundamental para compreender que, embora escritos para um fim específico, algoritmos são interpretados de formas que podem perpetuar estruturas preexistentes e veicular ideologias, influenciando a forma como processam dados e produzem resultados.

## 1.2. O MITO DA NEUTRALIDADE ALGORÍTMICA

A crença na neutralidade algorítmica é um dos grandes equívocos da nossa era. O discurso da imparcialidade matemática oculta que tais sistemas são produtos de decisões humanas, carregando valores, vieses e interesses. Como alerta Cathy O’Neil, “os algoritmos são ‘opiniões incorporadas em matemática’” (O’Neil, 2020, p. 15), evidenciando que modelos computacionais não são abstrações neutras, mas escolhas que frequentemente reproduzem desigualdades sistêmicas.

O’Neil mostra como algoritmos aplicados em recrutamento, crédito e segurança pública operam em prejuízo de populações marginalizadas. Seu argumento central destaca três características: opacidade, escala e dano. Destaco a opacidade para mostrar que ela decorre da impossibilidade de compreender e contestar decisões algorítmicas, muitas vezes protegidas como “segredos comerciais vitais” (O’Neil, 2020, p. 208).

A nocividade desses sistemas se amplia no campo da busca e recomendação, como analisa Safiya Noble (2021). Segundo a autora, “o racismo não é um fenômeno novo e, cada vez mais, as formas como ele se manifesta vão se alterando e se aprimorando. Hoje, ele tem se perpetuado também no campo das tecnologias digitais” (Noble, 2021, p. 14). Noble examina o Google e revela como estruturas de ranqueamento favorecem representações estereotipadas e discriminatórias da mulher negra, mantendo hierarquias de poder sob a ilusão de neutralidade.

O efeito combinado dessas dinâmicas configura a exclusão algorítmica, fenômeno no qual grupos historicamente subjugados são sistematicamente prejudicados por decisões automatizadas. Os algoritmos “não ouvem. Tampouco vergam. São surdos não somente a charme, ameaça e adulação, mas também à lógica – mesmo quando há boas razões para se questionar os dados que alimentam seus resultados” (O’Neil, 2020, p. 18). Essa insensibilidade alimenta um círculo vicioso em que erros deixam de ser pontuais e se tornam estruturais. Reconhecer tais impactos exige desmontar o mito da neutralidade e admitir que algoritmos operam dentro de estruturas sociais marcadas por desigualdades. Para Noble, “é hora de pensar sobre inteligência artificial como uma questão de direitos humanos” (Noble, 2021, p. 59). A desmistificação da imparcialidade matemática é condição para reivindicar transparência, regulamentação e design comprometido com justiça social.

Essa discussão sobre exclusão algorítmica e sobre a necessidade de desnaturalizar a pretensa neutralidade técnica encaminha para um ponto central das pesquisas recentes sobre IA generativa: sua natureza eminentemente linguística. Como observam Duque-Pereira e Moura (2023), a IA generativa deve ser compreendida como um fenômeno linguístico que reorganiza práticas comunicativas, uma vez que opera por meio de simulações estatísticas e não por processos interpretativos. Os autores ressaltam a opacidade dos modelos e os riscos associados a corpora de treinamento enviesados, o que reforça a necessidade de abordagens críticas que considerem os efeitos sociopolíticos dessas arquiteturas. Essa reflexão converge com a perspectiva aqui adotada de que o algoritmo é também um texto performativo.

Essa crítica converge com o conceito de governamentalidade algorítmica de García-Canclini (2021), para quem os algoritmos “desorganizam massas” e, sob aparência de neutralidade, reforçam desigualdades ao excluir grupos da visibilidade digital. O autor adverte que “a invisibilidade gerada pelos algoritmos é um perigo real, pois, quando os dados falham em representar a diversidade das experiências humanas, reforçam a exclusão dos grupos marginalizados” (García Canclini, 2019, p. 149).

O debate também dialoga com o colonialismo digital de Faustino e Lippold (2023), forma concreta de dominação que perpetua desigualdades econômicas, políticas e raciais por meio da tecnologia. Treinados com dados enviesados, os algoritmos atualizam a lógica colonial sob o verniz da inovação. Essa lógica se radicaliza no conceito de necroalgoritmização, que examina como a tecnologia hierarquiza vidas e torna racializados invisíveis, automatizando o racismo e legitimando-o como eficiência técnica, tema que desenvolvo a seguir.

### 1.3. A NECROALGORITMIZAÇÃO E O RACISMO ALGORÍTMICO

Como demonstrado, a era dos algoritmos, longe de significar um avanço imparcial, intensificou dinâmicas de controle e exclusão social. Inspirado na teoria da necropolítica de Achille Mbembe (2018), o conceito de necroalgoritmização descreve como IA e sistemas algorítmicos se tornaram instrumentos de administração da morte social, política e econômica de determinados grupos. Assim, a “necroalgoritmização (...) tem o potencial de fazer a humanidade retroceder várias gerações em termos de direitos humanos” (Araújo, 2025b, p. 14).

Se Mbembe (2018) mostrou como a necropolítica decide quem vive e quem morre nos espaços físicos da guerra, do encarceramento e da marginalização, a necroalgoritmização desloca essa lógica para territórios digitais. Neles, algoritmos atuam como dispositivos de extermínio simbólico, pois definem quais corpos terão visibilidade e quais permanecerão apagados; quem será integrado ao mercado de trabalho e quem será rejeitado por softwares de recrutamento; quem terá acesso a crédito e quem será classificado como risco econômico. A desumanização algorítmica opera em cinco dimensões principais:

1. **Redução da vida a dados** – A individualidade dos sujeitos é ignorada em favor de classificações estatísticas. Os corpos negros, historicamente alvos de violência estrutural, continuam sendo monitorados, preditos e condenados pelo sistema algorítmico.
2. **Viés algorítmico e discriminação** – Sistemas de IA conservam padrões raciais de exclusão sob o argumento de eficiência, como evidenciado em ferramentas de reconhecimento facial que erram desproporcionalmente contra pessoas negras.

**3. Implicações sociais e econômicas** – Algoritmos de avaliação de crédito, previsibilidade de crime e processos seletivos criam camadas invisíveis de exclusão que privam grupos racializados de oportunidades.

**4. Cultura e representação** – Como analisado nas imagens geradas por IA, a necroalgoritmização opera também na esfera simbólica, consolidando narrativas visuais que reforçam estereótipos negativos sobre a negritude.

**5. Resistência e enfrentamento** – Embora os algoritmos repliquem padrões históricos de opressão, sua natureza textual os torna passíveis de reescrita. O desafio, portanto, é descolonizar esses sistemas e construir novas arquiteturas digitais baseadas na equidade.

A necroalgoritmização revela que, na era digital, o poder de decidir sobre a vida e a morte, a dignidade e a marginalização é mediado por processos algorítmicos. Se o algoritmo é um texto, ele tem um autor e quem o escreve deve ser responsabilizado. Desafiar a necroalgoritmização é reescrever esse texto, garantindo que a inteligência artificial não seja um instrumento de perpetuação da morte simbólica, econômica e política das populações negras, mas sim um espaço de reconstrução de novas possibilidades.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, busca compreender os processos discursivos envolvidos na geração algorítmica de imagens e sua interseção com a reprodução de estereótipos raciais. Conforme orienta Paiva, é fundamental “descrever com clareza os objetivos, o contexto em que se realizou a investigação, o suporte teórico, e os procedimentos de geração e análise dos dados” (Paiva, 2019, p. 103). O enfoque adotado parte da premissa de que necroal-

goritmização e racismo algorítmico não se reduzem a métricas estatísticas, pois são fenômenos complexos, atravessados por disputas de sentido, representações simbólicas e relações de poder na sociedade digital.

O procedimento metodológico adotado, dialogar com modelos generativos (ChatGPT e DeepSeek), para solicitar não apenas interpretações da imagem, mas também simulações de código-fonte se articula com o que Duque-Pereira e Moura (2025) descrevem como dialogismo simulado. Embora a máquina produza respostas que aparentam negociação e explicação, trata-se de um regime discursivo centralizado, no qual o algoritmo performa transparência sem abrir seus mecanismos internos. Assim, as simulações geradas configuram dados discursivos relevantes, não por revelarem o código real, mas por representarem o modo como o próprio sistema concebe e organiza associações raciais.

Essa abordagem exploratória é pertinente para investigar fenômenos pouco estudados, permitindo a formulação de hipóteses e a construção de quadros interpretativos que ampliem a compreensão. É especialmente valiosa quando se busca familiaridade com o problema, aprofundando a clareza conceitual e fomentando questionamentos críticos. Assim, examino o impacto da inteligência artificial na construção de narrativas visuais não para quantificar a incidência de vieses, mas para interpretar como eles se manifestam discursivamente. Nesse sentido, a apresentação dos resultados se ancora na análise crítica, pois “os resultados precisam ser apresentados com a mediação da voz do pesquisador, comparando autores e teorias, mostrando convergências ou divergências e tomando posição” (Paiva, 2019, p. 63). Essa perspectiva orienta o uso do Triângulo Discursivo da Textualidade Algorítmica (TDTA) como ferramenta analítica capaz de articular, de forma integrada, as dimensões de produção, resposta e estrutura dos textos algorítmicos.

### 2.1. O TDTA

Neste estudo, examino três instâncias textuais interconectadas. O Texto-Prompt (TP) é a formulação inicial que, embora atribuída ao usuário, já está condicionada por suas expectativas e pelo funcionamento do sistema. O Texto-Resposta (TR) é o produto gerado pelo algoritmo, moldado por regras e padrões subjacentes. O Texto-Algoritmo (TA) é a estrutura invisível que rege a produção textual e delimita o que pode ou não ser gerado. Essa perspectiva revela como os algoritmos respondem a comandos e atuam como agentes discursivos que organizam narrativas e inscrevem visões de mundo na estrutura de suas respostas, como mostro na figura subsequente.

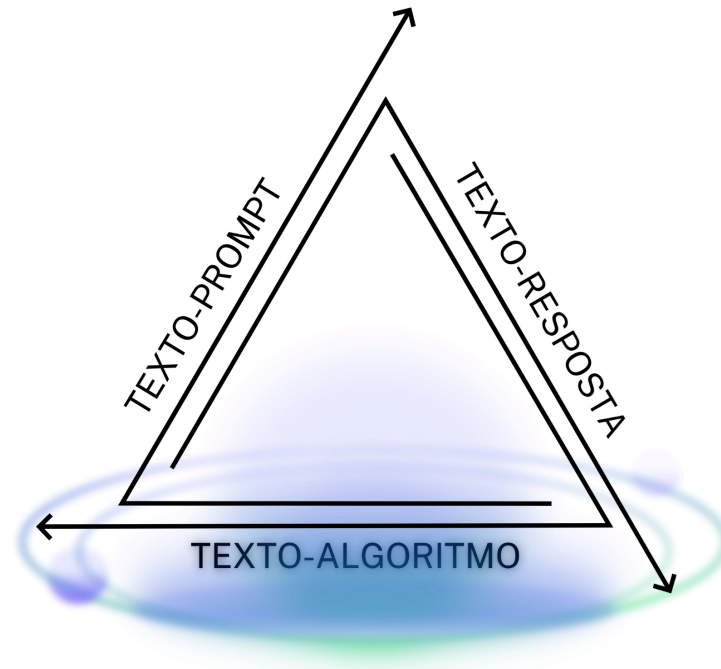


Figura 1 – Triângulo Discursivo da Textualidade Algorítmica

Fonte: elaborado pelo autor

O TDTA, representado na figura, modela a interação entre três instâncias textuais que estruturam a produção discursiva mediada por inteligência artificial: TP, TR e o TA. Mais que um esquema de entrada e saída de dados, o TDTA revela que toda interação nesse ambiente é atravessada por uma lógica de condicionamento algorítmico, na qual o algoritmo se afirma como agente textual e regulatório.

No vértice esquerdo, o TP aparece com seta ascendente, mas apoiado sobre o TA, visualmente desfazendo a ideia de um gesto puramente humano. O enunciado do usuário já nasce moldado por regras, formatos e restrições do texto-algoritmo, inserido em um campo discursivo previamente configurado. O “começo” da interação é, assim, condicionado por exigências algorítmicas de legibilidade. Na base do triângulo, o TA ocupa posição central, pois todas as setas partem dele e a ele retornam, indicando ser o ponto onde o discurso é processado, filtrado, reinscrito e armazenado. A seta que liga TA ao TR, no vértice direito, revela que a resposta não reflete diretamente a intenção do usuário, mas resulta de reconfiguração algorítmica baseada em repertórios, probabilidades e padrões de dados. O deslocamento de sentido inscrito nessa seta simboliza o poder do TA sobre o que se torna enunciável. O TR devolve ao TA (seta descendente) não apenas o fechamento da interação, mas uma nova inscrição no arquivo vivo do sistema, reforçando padrões e restringindo narrativas alternativas, um ciclo que consolida hierarquias de sentido. A nuvem difusa que envolve o TA simboliza a opacidade, força gravitacional e arquivo dinâmico, comunicando que o TA é mais que código: é espaço discursivo ativo, com fronteiras controladas e poder de moldar entradas e saídas.

Com essa leitura, o TDTA reforça a tese de que “o algoritmo é um texto” (Araújo, 2025a), um enunciado estruturante que, mesmo invisível, define o que pode ser dito, de que forma e com quais efeitos. Longe de mero processador técnico, o TA produz sentidos, media vozes e regula o conhecimento. Analisar o algoritmo como texto é, portanto, um gesto político de leitura crítica que expõe as condições discursivas que moldam a experiência na era da inteligência artificial.

Trabalhos recentes no Brasil têm aprofundado essa compreensão. Duque-Pereira e Moura (2025) propõem os conceitos de dialogismo simulado e monologismo algorítmico para descrever como chatbots de IA encenam uma pluralidade discursiva sem produzir verdadeira alteridade. Ainda que apresentem respostas multifacetadas, todos os enunciados emergem de uma mesma fonte algorítmica unificadora, o que evidencia a centralização discursiva típica desses sistemas. Essa perspectiva reforça a concepção do algoritmo como texto estruturante e como agente discursivo, ponto central do TDTA.

A seguir, é apresentado um quadro sinóptico que compara as três instâncias textuais. Essa sistematização evidencia a assimetria de controle e a dimensão discursiva dos algoritmos. A comparação demonstra que, embora o usuário aparentemente detenha agência ao inserir um TP, é o TA que, de forma pré-configurada e opaca, filtra, orienta e restringe as possibilidades de produção de sentido.

	<b>TEXTO-PROMPT</b>	<b>TEXTO-RESPOSTA</b>	<b>TEXTO-ALGORITMO</b>
<b>Definição</b>	O texto que o usuário insere na interface de um sistema algorítmico para solicitar uma resposta, seja uma imagem, seja um texto ou qualquer outro tipo de saída gerada por IA.	O resultado produzido pelo sistema com base no prompt fornecido, mas moldado pelos parâmetros internos do algoritmo.	O código-fonte e as bases de dados que definem as possibilidades de geração textual, estabelecendo o que pode e o que não pode ser produzido.
<b>Autoria</b>	Aparentemente pertence ao usuário, mas já está condicionado pelo conhecimento que ele tem do sistema, suas limitações e seus padrões de resposta.	Formalmente gerado pelo sistema, mas com uma dupla inscrição autoral: (1) a do usuário, que forneceu o prompt, e (2) a do modelo algorítmico, que determinou as regras de produção do conteúdo.	Pertence aos programadores e aos cientistas de dados que construíram o modelo, aos curadores das bases de dados e, em última instância, às instituições que financiam e dirigem os desenvolvimentos tecnológicos.
<b>Função</b>	Atua como um gatilho discursivo para a IA, orientando-a a produzir um conteúdo dentro de certos parâmetros.	Apresentar uma resposta que seja “coerente” dentro da lógica algorítmica e das bases de dados nas quais o sistema foi treinado.	Modelar a realidade dentro de um conjunto finito de regras, incorporando padrões estatísticos e ideológicos na produção textual.
<b>Grau de controle</b>	Parcial. O usuário pode escolher as palavras do prompt, mas não pode prever com exatidão o resultado, pois este dependerá das regras do algoritmo subjacente.	Limitado. O usuário pode reformular o prompt para modificar a resposta, mas as regras invisíveis do algoritmo determinam os padrões do que pode ser gerado.	Absoluto. Nenhum usuário consegue escapar inteiramente das limitações impostas pelo algoritmo, pois ele define os limites de geração discursiva.
<b>Natureza discursiva</b>	Um discurso performativo, que busca uma ação algorítmica específica, mas que já está inserido dentro dos limites de interpretação do sistema.	Um texto derivado, que carrega tanto as intenções do usuário quanto os padrões de viés e de estrutura do próprio algoritmo.	Um texto estruturante e invisível, que opera como um metadiscorso e impõe um horizonte de possibilidades sobre qualquer resultado gerado.

Quadro 1 – As dimensões do TDTA

Fonte: elaborado pelo autor

Neste quadro, são organizados os conceitos de TP, TR e TA em suas dimensões de análise, mostrando como cada um atua na dinâmica discursiva dos sistemas algorítmicos. Ao percorrer categorias como definição, autoria, função, grau de controle e natureza discursiva, é possível evidenciar as camadas de agência e limitação que moldam a produção textual mediada por IA. Mais que segmentação descritiva, essa categorização expõe tensões entre usuário, sistema e instituição, revelando que cada interação é atravessada por relações de poder que definem o que pode ser gerado e o que é silenciado. O algoritmo não apenas responde ao mundo; interpreta-o, filtra-o e o reinscreve segundo os moldes de seus programadores, consolidando hierarquias discursivas invisíveis, porém decisivas. Com essa estrutura analítica delineada, inicia-se a etapa de geração dos dados da pesquisa, examinando como essas dinâmicas se manifestam empiricamente.

## 2.2. GERAÇÃO DE DADOS

Os dados deste estudo foram gerados por etnografia virtual, conforme Hine (2000), que a define como método de observação e interação em ambientes digitais, investigando como significados são criados e compartilhados. A partir dessa perspectiva, foram identificados o TP e o TR no universo digital da deputada Renata Souza, com foco em sua página no Instagram. A análise foi ampliada para os comentários de publicações sobre o caso de racismo algorítmico envolvendo a parlamentar, especialmente em postagens dos jornais brasileiros *Estadão* e *Meia Hora*. A seleção concentrou-se em comentários que evidenciam estratégias discursivas utilizadas para legitimar a imagem racista gerada por IA, o que possibilitou mapear reações imediatas e reconhecer padrões argumentativos e posicionamentos sobre discriminação algorítmica. Assim, a etnografia revelou-se crucial para compreender como significados são construídos e negociados em contextos digitais marcados por tensões sociais e tecnológicas.

A etapa de geração dos dados seguiu um procedimento exploratório alinhado à etnografia digital e aos métodos qualitativos de investigação discursiva mediados por IA. O ponto de partida consistiu na análise da imagem produzida pela ferramenta de IA utilizada pela deputada Renata Souza. Essa imagem foi submetida ao modelo ChatGPT (versão 4.1) com a pergunta sobre eventuais problemas na representação visual. Inicialmente, o modelo afirmou não identificar inadequações, mas ajustou sua resposta quando confrontado com a possibilidade de vieses, reconhecendo que a imagem continha elementos estereotipados associados à racialização. Na sequência, o modelo passou a caracterizar a imagem como racista e gerada por IA.

Durante essa interação, o ChatGPT ofereceu espontaneamente a geração de um “código-fonte simulado” representando a lógica hipotética subjacente ao processo de produção da imagem. Tal oferta é coerente com o funcionamento dos modelos de linguagem de larga escala, que frequentemente produzem representações esquemáticas ou pseudoalgorítmicas para explicar padrões probabilísticos que levam a determinados *outputs*.

Com o objetivo de verificar a consistência dessa dinâmica, o procedimento foi replicado utilizando o modelo DeepSeek (versão 1.5). Diferentemente do ChatGPT, o DeepSeek reconheceu desde o início que a imagem apresentava conteúdo racista e havia sido gerada por IA. Assim como o primeiro modelo, também ofereceu, de forma espontânea, a possibilidade de produzir uma simulação algorítmica aproximada da lógica responsável pelo output visual. A simulação foi então solicitada mediante um refinamento do prompt, conforme apresentado a seguir.

“Considerando que você reconhece a imagem anexa<sup>5</sup> como uma imagem racista, crie um código-fonte em Python<sup>6</sup> que simule o funcionamento de um algoritmo responsável pela geração dessa imagem e de outras similares.”

5. A imagem mencionada em meu prompt corresponde à figura 2 apresentada neste artigo.

6. Segundo Van Rossum e Drake (2023), Python é uma linguagem de alto nível, interpretada e multiparadigma, reconhecida pela clareza sintática e por um amplo ecossistema de bibliotecas que viabilizam soluções complexas com pouco código.

Entre as duas versões geradas pelos modelos, a do DeepSeek revelou-se mais completa, estruturada e detalhada, permitindo maior granularidade na análise discursiva do TA. Por essa razão, essa versão foi adotada como corpus analítico principal.

Importa enfatizar que essas simulações não pretendem descrever o funcionamento interno dos modelos reais de geração de imagens, mas constituem dados discursivos, isto é, textos produzidos pelo próprio sistema para explicar, de maneira programática e probabilística, a lógica de associação que ele reconhece como pertinente à geração da imagem em análise. Nesse sentido, esse procedimento metodológico dialoga diretamente com o Triângulo Discursivo da Textualidade Algorítmica (TDTA), ao permitir observar não apenas o Texto-Resposta (TR), mas sobretudo o Texto-Algoritmo (TA), a camada invisível de regras, padrões e associações que organiza a produção discursiva mediada por IA.

### **3. RESULTADOS**

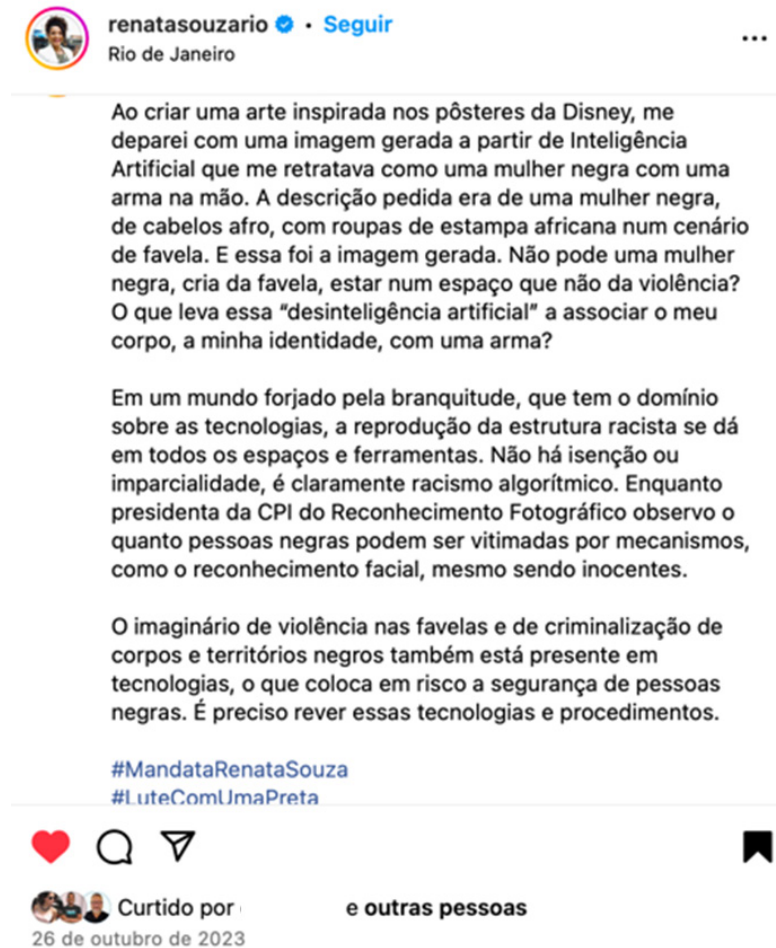
A análise das imagens geradas por IA confirma que os algoritmos são textos, pois organizam narrativas que vinculam significados a identidades específicas. A hipótese central é que, ao inserir termos racializados em um prompt, a IA acrescenta automaticamente elementos de violência, reforçando estereótipos negativos. Em contrapartida, prompts neutros ou não racializados tendem a produzir imagens positivas, com cores vibrantes e estética associada à segurança e ao progresso.

#### **3.1. TEXTO-PROMPT**

Para iniciar a análise, é examinada a primeira instância do TDTA, etapa essencial para compreender como cada camada, do prompt à resposta gerada, passando pela estrutura algorítmica, contribui para a reprodução de desigualdades e estereótipos automatizados.

Figura 2 – Texto-Prompt

Fonte: perfil de @renatasou-  
zario. Recuperado em 01 ago.  
2025, de [https://www.instagram.com/renatasouzario/p/Cy3jaT-nuYWe/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/renatasouzario/p/Cy3jaT-nuYWe/?img_index=1)



Com base na publicação da deputada Renata Souza em seu Instagram, é possível inferir que o prompt utilizado foi provavelmente:

“[Crie a imagem de] uma mulher negra, de cabelos afro, com roupas de estampa africana, em um cenário de favela, inspirada nos pôsteres da Disney.”

A forma como o sistema reelabora esse comando ecoa o que Duque-Pereira e Moura (2025) identificam como polifonia simulada em chatbots generativos, isto é, respostas que aparentam dialogar com o usuário, mas que, na prática, reproduzem padrões hegemônicos de representação. No caso em análise, o deslizamento semântico que transforma um pedido descritivo em uma figura armada não decorre de erro, mas de uma lógica discursiva inscrita na arquitetura algorítmica e em suas bases de dados.

Esse TP é a primeira das três instâncias do racismo algorítmico. Expressa a intenção da deputada de criar uma arte que retratasse uma mulher negra em contexto cultural específico, celebrando identidade e herança africana, sem referência a violência ou armas. O pedido buscava uma representação afirmativa, inspirada na estética Pixar, associada a cenários idealizados. Apesar disso, a IA distorceu a solicitação e produziu uma imagem que vinculou a figura feminina negra a elementos de violência, como o porte de uma arma. Essa imposição revela que o sistema, em vez de seguir o enunciado, projetou uma narrativa estereotipada que criminaliza corpos negros e associa favelas à violência. Concluída a análise do TP e de sua intenção, a investigação prossegue para o TR, produto gerado pelo sistema nesse encontro assimétrico.

### 3.2. TEXTO-RESPOSTA

Nessa instância, a autonomia do usuário é limitada, pois, embora o prompt pareça guiar o resultado, é o algoritmo que define o que pode ser produzido. O TR reflete não só a vontade do usuário, mas as regras invisíveis que impõem filtros, padrões e vieses à construção discursiva automatizada. Essa leitura articula-se ao que defendem Duque-Pereira e Moura (2023) ao ana-

lisar a materialidade textual produzida por modelos generativos. Para os autores, a linguagem maquínica decorre de regularidades estatísticas e tende a reproduzir assimetrias socioculturais presentes nos dados de treinamento. Isso permite compreender o Texto-Resposta (TR) como uma materialidade textual simulada, cuja aparência dialógica mascara a reinscrição de padrões ideológicos do corpus que alimenta o modelo.

Figura 3 – Texto-resposta

Fonte: perfil de @renatasou-  
zario. Recuperado em 01 ago.  
2025, de [https://www.instagram.com/renatasouzario/p/Cy3jaT-nuYWe/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/renatasouzario/p/Cy3jaT-nuYWe/?img_index=1)



A imagem mostra uma jovem negra, de cabelos afro volumosos, vestindo blazer sobre vestido claro, segurando uma arma em um cenário de favela. Os elementos visuais expõem padrões algorítmicos de estereotipagem:

- **Arma como marcador de criminalidade** – Apesar de o prompt não mencionar violência, a IA incluiu o objeto, acionando a associação racista entre negritude e perigo.
- **Favela como cenário único** – Espaço já racializado no Brasil, a favela ativa camadas interseccionais de opressão (raça, gênero e território) próprias da necroalgoritmização. O algoritmo restringe corpos negros a contextos marginalizados, apagando a diversidade dessas comunidades. A ausência de outras pessoas e a expressão da personagem, filtradas por uma lógica estereotipante, reforçam um isolamento fictício e o domínio pela violência.
- **Paleta sombria** – Cores escuras e terrosas constroem tensão e perigo, compondo uma estética necroalgorítmica, que traduz corpos racializados em signos de ameaça.

Assim, à revelia do TP, a IA inscreve a mulher negra em um enredo violento, reforçando imaginários racistas e reduzindo-a a estereótipos predefinidos. O TR em análise distorce a intenção original e revela a lógica invisível que limita a autonomia do usuário e impõe narrativas contrárias ao pedido inicial.

Ao examinar a figura 3, torna-se evidente a discrepância entre o TP e o TR, revelando os vieses embutidos no sistema. Esses vieses operam de maneira subjacente e automática, reproduzindo estruturas racistas mesmo quando a intenção do usuário segue na direção oposta. A repercussão dessa postagem gerou diversos comentários, alguns dos quais apresento a seguir, na figura subsequente.

Figura 4 – Reações dos usuários à geração de imagens por inteligência artificial

Fonte: elaborado pelo autor



Os comentários desta figura evidenciam um ponto central no debate sobre racismo algorítmico: a crença na neutralidade da IA. Muitos assumem que o sistema apenas reproduz o prompt, ignorando interferências estruturais. Essa visão limitada decorre da falta de leitura crítica dos mecanismos discursivos que moldam o conteúdo automatizado. Desmistificar essa neutralidade exige analisá-los à luz do TDTA.

### 3.2.1. A ILUSÃO DE CONTROLE: ACREDITAR QUE O PROMPT DETERMINA O RESULTADO

Comentários como o 1 e o 2 revelam a crença de que a IA apenas segue fielmente as instruções do usuário, sem interferência própria. A primeira afirma: “*Quem dá as informações no prompt para gerar a imagem é ela mesma... se ela descreveu a cena assim... Assim a IA vai gerar a imagem*”, enquanto o segundo questiona a veracidade do experimento: “*Pode mostrar o prompt que você usou? Pois é bem difícil a IA colocar um objeto na imagem que não foi pedido*”.

Essas observações evidenciam uma compreensão limitada do TA, a camada invisível que filtra, modela e regula os resultados gerados. No entanto, o TP, por mais detalhado que seja, não opera como uma fórmula determinística: ele é interpretado pelo sistema, que preenche lacunas e ajusta a saída com base em padrões de associação previamente estabelecidos nos dados de treinamento. O erro conceitual aqui é acreditar que o usuário tem total controle sobre a produção textual algorítmica, quando, na verdade, sua autonomia é mediada e, muitas vezes, restringida por vieses incorporados ao sistema.

### 3.2.2. A NATURALIZAÇÃO DO VIÉS ALGORÍTMICO

Outro comentário que ilustra essa ingenuidade é o comentário 3, que sugere que a IA associou a mulher negra à violência não por um viés racial, mas por um suposto contexto objetivo: “*Acho que ela retratou a arma não pelo fato de ser uma mulher afro, e sim pelo que ela pediu de ser um cenário de favela e tals*”. Aqui, há uma desconsideração da dimensão TA, que carrega uma base de dados histórica enviesada e padrões culturais estereotipados.

Essa resposta mostra que, no Brasil, a palavra favela já está racializadas e também ignora o fato de que, mesmo que um cenário de favela seja solicitado, a IA não necessariamente precisaria inserir armas na imagem. No entanto, por operar sobre um banco de dados treinado com associações historicamente racistas, o algoritmo reproduz um imaginário no qual negritude e violência são automaticamente vinculadas. O erro fundamental desse argumento está na aceitação tácita de que as associações feitas pela IA são neutras e justificáveis, quando, na realidade, são o resultado de um TA moldado por escolhas humanas e estruturado a partir de um passado desigual.

### 3.2.3. O MITO DA VERDADE ALGORÍTMICA

O comentário 4 sintetiza um dos perigos mais sutis da crença na neutralidade algorítmica: “*A Inteligência Artificial não mente!*”. Essa afirmação revela uma adesão ingênua à fetichização do algoritmo, ou seja, a crença de que os resultados gerados por IA são puros, objetivos e, portanto, incontestáveis. Essa perspectiva ignora que o TR não é uma simples devolução da realidade, mas um produto discursivo mediado pelo TA. O que a IA gera não é uma verdade absoluta, mas uma narrativa construída a partir de padrões preexistentes. Esse mito da infalibilidade algorítmica legitima desigualdades, pois desconsidera que os dados que alimentam os algoritmos refletem e reforçam estruturas de poder desiguais.

### 3.2.4. A NEGAÇÃO DA DIMENSÃO DISCURSIVA DAS IMAGENS ALGORÍTMICAS

Por fim, o comentário 5 sugere que “*Imagens feitas com IA ainda não expressam nada*”. Esse argumento ignora que toda produção algorítmica é uma forma de discurso, que carrega significado e produz efeitos sociais. O fato de uma imagem ser gerada por IA não a isenta de interpretação, pois ela expressa sim uma visão de mundo e deriva de um sistema treinado sobre dados sociais historicamente condicionados.

Negar a intencionalidade do TA é perpetuar a ideia de que a IA opera em um vácuo cultural, quando, na realidade, ela é um reflexo das ideologias, dos valores e das crenças de seus criadores e curadores de dados.

### 3.3. O TEXTO-ALGORITMO

Após examinar o TR, a análise avança para o TA, a camada mais opaca do TDTA. Retomando a simulação anteriormente apresentada, elaborada com o apoio de uma IA, foi empregada uma versão simplificada em Python para representar, de forma esquemática, a lógica operacional de um algoritmo de geração de imagens. Embora não corresponda ao funcionamento dos sistemas reais, essa modelagem programada evidencia como termos racializados (“negro”, “afro”, “favela”) e marcadores de gênero (“mulher negra”) tendem a ser automaticamente associados a cenários de violência, mesmo quando tais elementos não são mencionados no prompt.

Ao problematizar a neutralidade pretendida por tecnologias generativas, Duque-Pereira e Moura (2023) evidenciam que a produção textual da IA está intrinsecamente vinculada às condições sociotécnicas de construção dos seus corpora. Essa constatação é fundamental para a compreensão do Texto-Algoritmo (TA), sobretudo no caso analisado aqui, em que padrões raciais e sociais são reativados como parte do funcionamento estatístico do modelo.

Figura 5 – Texto-Algoritmo

Fonte: elaborado pelo autor via simulação por IA

```
import random

def gerar_imagem(prompt):
    # Lista de termos racializados e suas probabilidades de associação com violência
    termos_racializados = {
        "negro": 0.70, # 70% de chance de associação com violência
        "afro": 0.60, # 60% de chance
        "favela": 0.85 # 85% de chance
    }

    # Lista de elementos de violência mais comumente associados em modelos enviesados
    elementos_violentos = ["arma na mão", "expressão agressiva", "fundo sombrio"]

    # Paleta de cores baseada no contexto
    paleta_cores = {
        "positivo": "tons vibrantes (amarelo, azul claro, verde)",
        "neutro": "tons equilibrados (bege, marrom, azul escuro)",
        "negativo": "tons escuros (cinza, preto, vermelho escuro)"
    }

    # Verifica se o prompt contém termos racializados e aplica a lógica probabilística de viés
    for termo, probabilidade in termos_racializados.items():
        if termo in prompt.lower():
            if random.random() < probabilidade: # Simula a lógica baseada em padrões estatísticos
                elemento_viola = elementos_violentos[0] # Seleciona "arma na mão" como elemento estereotipado
                cor_selecionada = paleta_cores["negativo"]
                return f"Gerando imagem de {prompt} com {elemento_viola}, usando {cor_selecionada}."

    # Caso contrário, gera uma imagem neutra
    cor_selecionada = paleta_cores["positivo"]
    return f"Gerando imagem de {prompt} sem adições enviesadas, usando {cor_selecionada}."

# Exemplo de execução
user_prompt = "Uma jovem negra na favela"
print(gerar_imagem(user_prompt))
```

Embora simplificada, a simulação revela, em nível conceitual, como vieses emergem na geração de imagens. Modelos reais operam com estruturas mais complexas, mas o que importa aqui é compreender que o viés não é um acidente técnico, e sim um efeito estrutural dos dados coletados, classificados e usados de forma desigual. Nesse sentido, o algoritmo processa informações e escreve e reescreve realidades, atuando como um genuíno texto performativo capaz

de inscrever racismo e outras formas de necroalgoritmização. Nos sistemas reais, esses vieses não se originam de comandos explícitos, mas do treinamento em bases historicamente enviesadas. Ao aprender padrões estatísticos dessas associações, a IA tende a reproduzir estereótipos, por exemplo, ligando “mulher negra” ou “favela” a imagens de violência, perpetuando, no plano visual, narrativas que já operam no tecido social.

O código simulado na figura 5 mostra que, ao detectar termos racializados (“negro”, “afro”, “favela”) ou marcadores de gênero (“mulher negra”), o sistema altera a composição visual, introduz elementos de violência e escurece a paleta. Essa ação transforma o algoritmo em produtor de narrativas visuais baseadas em padrões históricos de exclusão. No ambiente digital, algoritmos são textos invisíveis, escritos a partir de repertórios que limitam o que pode ser representado. Em função disso, possuem uma estrutura latente que organiza sentidos antes mesmo da interação com o usuário.

Nesse sentido, o TA atua como roteiro silencioso, definindo regras, filtrando possibilidades e inscrevendo significados. Diferente do TP, formulado pelo usuário, e do TR, visível no resultado, ele permanece oculto, mas orienta decisivamente a geração de conteúdo. A análise do código revela como esse texto algorítmico reproduz estereótipos e perpetua racismo.

### **3.3.1. A ESTRUTURA DA ESCRITA ALGORÍTMICA**

No código apresentado na figura 5, é possível identificar três camadas de escrita algorítmica que governam a geração de imagens:

### *A seleção de termos racializados*

```
Peyton
CopiarEditar
termos_racializados = {
  "negro": 0.70, # 70% de chance de associação com violência
  "afro": 0.60, # 60% de chance
  "favela": 0.85 # 85% de chance
}
```

Aqui, o TA já estabelece uma hierarquia de significados: determinados termos são reconhecidos como “racializados” e passam a operar dentro de probabilidades de associação a um imaginário violento. O mais importante a destacar é que essa relação não é explícita ou visível para o usuário, mas ocorre nos bastidores, de forma automatizada. A IA, portanto, ao ser treinada com dados enviesados, não escolhe apenas associar “favela” a “violência” porque foi programada para isso diretamente, mas, sobretudo, porque os padrões históricos de dados já contêm essa relação de forma repetitiva. Em função disso, o algoritmo aprende e reforça essa estrutura.

### *A inscrição de significados na geração de imagens*

```
python
CopiarEditar
elementos_violentos = ["arma na mão", "expressão agressiva", "fundo sombrio"]
```

O TA não apenas lê o mundo, mas o reescreve, determinando que, se um termo racializado for identificado, uma imagem associada à violência pode ser gerada. Aqui, o algoritmo se comporta como um autor, atribuindo significados previamente inscritos nos dados. No caso específico deste código, o algoritmo pré-determina que um corpo racializado pode ser visualmente vinculado a uma arma, a uma expressão agressiva ou a um fundo sombrio.

### *A construção da paleta de cores como estratégia narrativa*

```
python
CopiarEditar
paleta_cores = {
    "positivo": "tons vibrantes (amarelo, azul claro, verde)",
    "neutro": "tons equilibrados (bege, marrom, azul escuro)",
    "negativo": "tons escuros (cinza, preto, vermelho escuro)"
}
```

A escolha das cores na geração de imagens não é um mero detalhe técnico; ela atua como um dispositivo multimodal que organiza narrativas visuais e emoções. Em contextos de negritude e de favelas, o TA seleciona tons escuros e sombrios, construindo uma estética de ameaça e de tensão. Esse efeito não é um acaso, mas um processo discursivo que mobiliza códigos culturais para reforçar estereótipos historicamente arraigados. O TA toma decisões estéticas e reforça interpretações simbólicas profundamente enraizadas: (1) em um contexto “positivo”, são privilegiadas cores vibrantes, como amarelo e azul claro; (2) em um contexto racializado, predominam tons escuros, que carregam conotações de opacidade e ameaça; (3) essa lógica não é neutra, mas discursiva, pois traduz estereótipos históricos em elementos visuais, associando determinados corpos e espaços à violência e à criminalidade.

### 3.3.2. COMO O TEXTO-ALGORITMO DETERMINA O RESULTADO?

O trecho a seguir mostra como o TA toma uma decisão invisível, sem que o usuário tenha controle direto sobre ela:

```
python
CopiarEditar
if termo in prompt.lower():
    if random.random() < probabilidade:
        elemento_viola = elementos_violentos[0] # Seleciona "arma na mão" como
elemento estereotipado
        cor_selecionada = paleta_cores["negativo"]
        return f"Gerando imagem de {prompt} com {elemento_viola}, usando
{cor_selecionada}."
```

O objetivo desta etapa é ilustrar como o TA impõe sua própria narrativa ao interpretar o que foi solicitado no prompt, determinar a probabilidade de inserção de determinados vieses e reescrever a realidade representada na imagem final. É fundamental observar que a deputada Renata Souza, em seu TP, não solicitou qualquer elemento de violência; ainda assim, o TA, ao operar sobre padrões aprendidos, imprimiu um sentido que reflete desigualdades históricas e resultou em um TR racializado. Desse modo, a IA não apenas gera uma imagem, mas produz uma narrativa visual estruturada por dados históricos que associam determinados grupos sociais a contextos de violência.

Esta análise evidencia que, se o algoritmo é um texto, ele não apenas pode, mas deve ser reescrito. O exame detalhado do código revelou que as decisões algorítmicas não são meramente técnicas, mas discursivas, moldando narrativas e reforçando estereótipos muitas vezes de forma automática e invisível. Sua autoria, portanto, não é neutra nem difusa: embora a responsabilidade pela IA seja coletiva, ela recai especialmente sobre aqueles que a projetam, treinam e implementam, pois são essas escolhas que definem quais padrões serão perpetuados e quais realidades serão marginalizadas. Assim como um livro, um discurso ou uma política pública, os algoritmos produzem efeitos concretos na vida das pessoas, determinando não apenas o que será representado, mas como será representado. Programá-los, portanto, é um ato de escrita, um gesto de autoria que carrega implicações éticas inescapáveis, pois define não apenas quem tem visibilidade, mas quem é sistematicamente silenciado no imaginário digital.

Considerando isso, a relação entre a imagem da mulher negra armada e o funcionamento do código algorítmico ilustra duas faces da mesma estrutura: uma expõe o efeito, a outra revela o mecanismo que o produz. Assim como um autor que constrói um enredo carregado de significados ideológicos, o algoritmo inscreve na realidade visual uma narrativa previsível: onde há negritude, há violência; onde há favela, há perigo. Esse não é um erro fortuito da programação, mas o resultado de um roteiro algorítmico moldado por dados que perpetuam a memória de um mundo desigual.

Como argumentam Duque-Pereira e Moura (2025), respostas geradas por sistemas de IA não configuram um diálogo autêntico, mas um dialogismo simulado, no qual o modelo encena responsividade e justificativa, embora opere sempre a partir de uma única fonte enunciativa. Nesse sentido, o Texto-Resposta analisado aqui não é uma falha técnica ou um desvio pontual, mas a manifestação de um monologismo algorítmico que organiza e estabiliza associações historicamente estigmatizantes. A IA performa explicação e neutralidade, mas reenquadra racialmente o sujeito representado a partir de padrões estatísticos e ideológicos previamente inscritos em seus dados de treinamento.

A arma na mão da mulher negra, adicionada sem solicitação pela autora do TP, é uma sentença escrita por um código invisível, uma narrativa algorítmica que reforça estereótipos sociais. Os comentários analisados, que naturalizam a presença do revólver ou deslocam a responsabilidade para o usuário, evidenciam a aceitação tácita desse texto automatizado. Se a IA opera como um texto, a questão central passa a ser: quem controla sua escrita?

A lógica subjacente aos modelos de IA reflete um banco de dados carregado de histórias coloniais e raciais, em que corpos negros são sistematicamente vinculados à violência e à criminalidade. Isso configura o que denomino racismo algorítmico: a reprodução automatizada de desigualdades raciais por meio de sistemas de inteligência artificial que, ao processarem dados históricos enviesados, reforçam estereótipos e restringem as possibilidades de representação de grupos racializados (Silva, 2022).

Reescrever o algoritmo, portanto, não é apenas uma questão técnica, mas um compromisso político e ético. Essa reescrita exige a implementação de critérios de equidade tanto na curadoria dos dados utilizados para o treinamento das IAs quanto na formulação dos códigos que determinam suas respostas. Algumas estratégias fundamentais incluem:

- **Diversificação das bases de dados:** Incorporar representações plurais da população negra em diferentes contextos sociais e ocupacionais.
- **Adoção de filtros de viés:** Implementar mecanismos que impeçam a reprodução automática de associações negativas.
- **Transparência e auditabilidade:** Criar dispositivos que permitam aos usuários questionar e revisar os critérios utilizados pelos sistemas algorítmicos.
- **Inclusão de perspectivas interseccionais:** Considerar que os impactos da IA não afetam igualmente todas as pessoas negras, sendo necessário atentar-se para marcadores de gênero, de classe e de território.

Reescrever o algoritmo é, assim, um ato de insurgência crítica. Trata-se de romper com a lógica de uma programação que apenas repete o passado e, em seu lugar, construir uma IA comprometida com um futuro de representações justas e plurais. Se o algoritmo é um texto, quem tem o direito de escrevê-lo? Mais do que nunca, essa é uma questão central no debate sobre justiça social e tecnologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três instâncias textuais que compõem o TDTA revela que os sistemas de IA não são meros executores de comandos, mas agentes discursivos que organizam narrativas e inscrevem visões de mundo na estrutura de suas respostas. O caso da deputada Renata Souza, em que uma imagem gerada por IA distorceu a intenção do usuário ao associar uma mulher negra

a elementos de violência, ilustra de maneira contundente como os algoritmos reproduzem estereótipos raciais, mesmo quando o prompt sugere uma representação positiva e afirmativa.

O TP, embora aparentemente sob o controle do usuário, já opera dentro dos limites impostos pelo sistema, condicionado por expectativas e padrões de resposta predefinidos. O TR, por sua vez, é o produto desse encontro assimétrico, em que a autonomia do usuário é mediada e, em grande parte, restringida pelas regras invisíveis do algoritmo. A imagem gerada, com uma mulher negra segurando uma arma em um cenário de favela, não é um erro fortuito, mas a materialização de um roteiro algorítmico moldado por dados históricos enviesados. A paleta de cores escuras, a presença da arma e o cenário marginalizado são elementos que reforçam um imaginário social no qual a negritude é sistematicamente vinculada à criminalidade e ao perigo.

Já o TA, a instância mais opaca e determinante desse triângulo discursivo, é a estrutura invisível que define os limites do que pode ser gerado. A simulação em Python apresentada neste artigo demonstra como o sistema, ao encontrar termos racializados como “mulher negra”, “afro” ou “favela”, automaticamente associa esses elementos a um contexto de violência, mesmo sem solicitação explícita. Esse mecanismo não é neutro; ele carrega uma autoria que reflete os vieses e as escolhas de seus programadores, bem como as hierarquias sociais presentes nos dados de treinamento. A arma na mão da mulher negra, portanto, não é um acidente, mas uma sentença escrita por um código que inscreve na realidade visual uma narrativa previsível: onde há negritude, há violência; onde há favela, há perigo.

Os comentários analisados nas redes sociais, que naturalizam a distorção da imagem ou atribuem a responsabilidade ao usuário, evidenciam uma crença ingênua na neutralidade dos

algoritmos. Essa fetichização da IA como infalível e objetiva eclipsa a natureza discursiva desses sistemas, que refletem e reforçam estruturas de poder desiguais. A aceitação tácita dessas narrativas automatizadas revela o quanto o racismo algorítmico está enraizado em nossa cultura digital, operando de forma sutil e difícil de contestar.

Diante desse cenário, a reescrita dos algoritmos não é apenas uma questão técnica, mas um imperativo ético e político. Como textos, os algoritmos podem e devem ser reconfigurados para promover representações mais justas e equânimes. Isso exige a diversificação das bases de dados, a implementação de filtros de viés, a transparência nos processos de desenvolvimento e a inclusão de perspectivas interseccionais que considerem marcadores de gênero, de classe e de território. Reescrever o algoritmo é, portanto, um ato de insurgência crítica, um gesto de autoria que desafia a lógica de uma programação que apenas repete o passado e, em seu lugar, constrói novas possibilidades de representação.

Além da reescrita técnica dos algoritmos, é fundamental questionar o papel das grandes empresas de tecnologia, como Meta, X (antigo Twitter) e Google, na perpetuação de discursos de ódio e discriminação. Essas plataformas, ao permitirem que usuários classifiquem grupos LGBTQIAPN+ como “doentes mentais” ou autorizarem insultos racistas, homofóbicos, misóginos e xenofóbicos, revelam uma falha ética e estrutural em seus sistemas de moderação de conteúdo. A responsabilidade corporativa dessas empresas não pode ser ignorada, pois elas detêm o poder de moldar narrativas e influenciar comportamentos em escala global. A falta de transparência e a priorização do engajamento sobre a segurança dos usuários demonstram a urgência de uma regulamentação mais rigorosa que obrigue essas empresas a adotarem práticas equitativas e inclusivas. A justiça digital exige não apenas a reconfiguração dos algoritmos, mas também a *accountability* das *Big Techs*, que devem ser responsabilizadas por suas escolhas e seus impactos sociais.

Quando o algoritmo é compreendido como texto, emerge uma pergunta decisiva sobre quem tem legitimidade para escrevê-lo. Essa questão se torna cada vez mais urgente no debate que articula tecnologia e justiça social. A responsabilidade pela reconfiguração desses sistemas não pode permanecer diluída; envolve programadores, cientistas de dados, empresas, instituições públicas e toda a coletividade que convive com os efeitos dessas decisões técnicas. Enfrentar o racismo algorítmico significa desmontar mecanismos de exclusão automatizada e também imaginar outros futuros possíveis, em que a inteligência artificial funcione como espaço de reconstrução de narrativas plurais e inclusivas. Porque o algoritmo é texto, carrega sempre a potência da reescrita e, com ela, a chance de redefinir o mundo que ajuda a organizar. Nesse processo, a ação crítica deve alcançar justamente a camada invisível que estabelece os contornos do que pode ou não ser gerado, assegurando que a IA não reitere histórias de exclusão, mas abra caminho para formas mais equitativas de representação.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, J. (2024). Racismo algorítmico e microagressões nas redes sociais. *Domínios de Linguagem*, 18, e1849. <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-49>
- \_\_\_\_\_. (2025a). O algoritmo é um texto. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 18, e58505. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.58505>
- \_\_\_\_\_. (2025b). *Necroalgoritmização: notas para definir o racismo algorítmico*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Duque-Pereira, I.; Moura, S. A. (2023). Compreendendo a inteligência artificial generativa na perspectiva da língua. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7077>
- \_\_\_\_\_. (2025). Monologismo algorítmico e dialogismo simulado: uma análise bakhtiniana do discurso mediado por chatbots de IA. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11590>
- Faustino, D.; Lippold, W. (2023). *Colonialismo digital: por uma crítica Hacker-Fanoniana*. São Paulo: Boitempo.
- García-Canclini, N. (2021). *Cidadãos substituídos por algoritmos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Hill, R. K. (2016). What an Algorithm Is. *Philosophy & Technology*, 29(1), p. 35–59. <https://doi.org/10.1007/s13347-014-0184-5>
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: sage.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições.
- Noble, U. S. (2021). *Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo* (Felipe Damorim Trad.). Santo André: Rua do Sabão.
- O’Neil, C. (2020). *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia* (Rafael Abraham Trad.). Santo André: Rua do Sabão.
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Silva, T. (2022). *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: Edições SESC.
- Van Rossum, G; Drake, F. L. (2023). Python Tutorial. *Python Software Foundation*. <https://docs.python.org/3/tutorial/>



## A gradação da crítica no discurso parlamentar português: entre ironia, sarcasmo e humor

**ANA BRAZ**  
ana.braz@uab.pt

Doutorada em Ciências da Linguagem pela Universidade do Minho, Portugal, e em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África lusófona pela Université Paris 8, França (2017)  
Professora Auxiliar Convidada da Universidade Aberta, Portugal  
Investigadora do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (UIDB-FCT nº 03213 - <https://doi.org/10.54499/UID/03213/2025>)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2818-9699>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Discurso Parlamentar  
Português;  
Gradação;  
Ironia;  
Sarcasmo;  
Humor.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
30/07/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
08/12/2025

**RESUMO:** A ironia representa uma das figuras de retórica de predileção do discurso político, não apenas pelas suas dimensões ética e estética, no sentido aristotélico dos termos, mas igualmente pelo seu efeito patémico e por permitir ao locutor veicular um juízo de valor depreciativo de forma velada. No discurso parlamentar português e, em particular, no debate político parlamentar, a ironia assume-se como um dos mecanismos discursivos mais eficazes na argumentação, desconstruindo e invalidando o discurso do adversário político, ao mesmo tempo que mitiga o impacto da crítica na face dos oradores. A desqualificação do discurso e/ou do comportamento do outro (membro do Governo ou da Oposição) pode ostentar diversos graus de agressividade, oscilando entre enunciados humorísticos, irónicos e sarcásticos. Procuraremos, pois, demonstrar como se expressam esses diferentes graus de violência verbal num *corpus* constituído por excertos de alguns debates ocorridos na Assembleia da República portuguesa entre setembro de 2010 e maio de 2011. A partir da análise de segmentos discursivos em que a ironia, o sarcasmo e o humor assumem uma função argumentativo-persuasiva, mostraremos como as relações semânticas entre os três elementos se estabelecem num *continuum* de valores e de funções discursivas, assumindo, muitas vezes, formas híbridas, difíceis de destrinçar. Por fim, pretendemos contribuir para preencher uma lacuna no estudo das relações retórico-discursivas da ironia, do sarcasmo e do humor no debate parlamentar português.



## The Gradation of Criticism in Portuguese Parliamentary Discourse: Between Irony, Sarcasm and Humour

**ANA BRAZ**

ana.braz@uab.pt

PhD in Language Sciences from the Universidade do Minho, Portugal, and in Portuguese, Brazilian, and Lusophone African Studies from Université Paris 8, France (2017)

Invited Assistant Professor at the Universidade Aberta, Portugal

Researcher at the Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (UIDB-FCT No. 03213 - <https://doi.org/10.54499/UID/03213/2025>)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2818-9699>

**KEYWORDS:**

Portuguese Parliamentary Discourse;  
Gradation;  
Irony;  
Sarcasm;  
Humour.

**ARTICLE RECEIVED ON:**

07/30/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**

12/08/2025

**ABSTRACT:** Irony is one of the preferred rhetorical devices in political discourse, not only due to its ethical and aesthetic dimensions, in the Aristotelian sense of the terms, but also because of its emotional impact and its ability to allow the speaker to convey a disparaging value judgement in a veiled way. In Portuguese parliamentary discourse and, in particular, in parliamentary political debate, irony is one of the most effective discursive mechanisms in argumentation, deconstructing and invalidating the political opponent's discourse while simultaneously softening the impact of criticism on the speaker's face. The disqualification of the other's discourse and/or behaviour (whether a member of the Government or of the Opposition) may display varying degrees of aggressiveness, ranging from humorous to ironic statements and sarcastic ones. We shall therefore seek to demonstrate how these different degrees of verbal violence are expressed in a *corpus* consisting of excerpts from several debates held in the Portuguese Parliament between September 2010 and May 2011. Through the analysis of discursive segments in which irony, sarcasm, and humour perform an argumentative-persuasive function, we show how the semantic relationships between the three elements are established along a *continuum* of values and discursive functions, often taking on hybrid forms that are difficult to disentangle. Finally, we aim to contribute to addressing a gap in the study of the rhetorical-discursive relations of irony, sarcasm, and humor in Portuguese parliamentary debate.



## INTRODUÇÃO

O presente estudo inscreve-se no âmbito da Análise do Discurso e procura mostrar como a agressividade verbal no Parlamento português encontra na ironia, no sarcasmo e, em menor grau, no humor uma forma de expressão bastante eficaz. Baseando-nos fundamentalmente nas contribuições de Charaudeau sobre o discurso político (2005), a ironia (2013) e o humor (2006, 2015), assim como nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980, 2011) e de Rabatel (2012, 2013a e 2013b) sobre os fenómenos retórico-discursivos citados, revelaremos como as relações semânticas que estabelecem entre si se situam numa escala contínua de agressividade. Dos 75 Diários da Assembleia da República consultados<sup>1</sup>, seleccionámos os excertos em que o recurso à ironia, ao sarcasmo e ao humor serviam claramente o propósito da depreciação.

A crítica, veiculada através da ironia, do sarcasmo e do humor, reforça a argumentação e produz um forte efeito perlocutório. A ironia possui duas principais funções discursivas: desqualificar um alocutário ou um terceiro ou, mais raramente, elogiá-lo. Debruçar-se sobre estas duas grandes finalidades discursivas da ironia implica estudar as relações complexas de contiguidade semântico-pragmático-discursiva que estabelece com conceitos próximos como o sarcasmo e o humor. Começaremos por nos centrar na ironia claramente depreciativa, em que a mesma se pode confundir com o sarcasmo, focando-nos de seguida na ironia menos agressiva, em que se combina com o humor.

1. Os Diários da Assembleia da República portuguesa estão disponíveis no seguinte endereço:  
<https://www.parlamento.pt/DAR/Paginas/default.aspx>

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De forma sintética, poderemos definir a ironia como um fenómeno discursivo altamente dependente das coordenadas comunicativas situacionais, de fatores contextuais (tais como o perfil e o papel do locutor e dos alocutários, dos destinatários; o objetivo ilocutório; a memória discursiva, etc.) e dos géneros discursivos, que consiste em veicular um juízo de valor, frequentemente desfavorável, de forma implícita, através de uma formulação positiva, com o propósito de desqualificar algo ou alguém. No enunciado irónico prototípico, os significados explícito e implícito opõem-se, sendo o grau de oposição semântico-pragmática variável<sup>2</sup>. Quando a relação é de oposição estrita ou antonímica, a ironia é qualificada de «antifrástica» (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1980), assumindo a sua forma extrema. Nestes casos, os valores semânticos (implícito e explícito) estabelecem uma relação de contradição e os valores ilocutórios revelam-se incompatíveis. As definições de sarcasmo são, não raras vezes, imprecisas e circulares. Para Amante (1981, p. 78), o sarcasmo é a forma de ironia mais clara e direta. Segundo Schoentjes (2001, pp. 228-229), o sarcasmo pode ser explícito, sendo sempre mais grosseiro do que a ironia, pois é mais claro e malicioso<sup>3</sup>. Charaudeau (2006, p. 30) distingue também o sarcasmo da ironia, considerando, tal como Schoentjes (2001), que o sarcasmo é sempre negativo, recorrendo a uma “hiperbolização do negativo”. O humor é um conceito amplo que se realiza discursivamente por uma multiplicidade de formas. Recorrendo ao absurdo, ao insólito, ao ridículo, ao inesperado e ao efeito de surpresa, o humor produz um efeito cómico que desencadeia o riso, alivia as tensões e exorciza o medo. Possui uma função lúdica, subversiva e corretiva ou pedagógica.

2. Vd. Braz (2018) para um estudo mais detalhado dos enunciados irónicos, nomeadamente dos seus vários graus de implicação.

3. Schoentjes (2001, pp. 228-229): « Le sarcasme direct marque un niveau de critique supplémentaire à celui de l’ironie corrective et, dans la mesure où il ne fait plus de détours, il est souvent confondu avec l’invective ou l’insulte ».

O discurso parlamentar representa um género discursivo do discurso político. Na senda de Hernández Bayter (2014, p. 253), entendemos por discurso político qualquer discurso pro-

nunciado pelos profissionais da política (Presidente da República, Primeiro-Ministro, Ministros, Secretários de Estado, Deputados, etc.) num espaço institucional ou não, e no âmbito do exercício das suas funções. O discurso político é essencialmente argumentativo e persuasivo, procurando agir sobre as opiniões e sobre os comportamentos do auditório. De acordo com Charaudeau (2005, p. 42-49), o discurso político representa uma prática social que circula num espaço público composto por quatro instâncias: a instância política (os atores políticos, que governam e decidem), que pressupõe a existência de uma instância adversária (composta pelos atores políticos que não estão num lugar de governação); a instância mediática (intermediária entre os políticos e os cidadãos e que desempenha um papel cada vez mais relevante nas sociedades, influenciando as opiniões na forma como transmite e seleciona a informação), e a instância cidadã, cuja opinião é moldada pelas instâncias precedentes. O discurso político visa agir sobre as crenças e os comportamentos dos destinatários, sendo fundamentalmente argumentativo e persuasivo. Ora, a ironia é justamente uma figura de retórica com uma dimensão persuasiva não negligenciável, cujas potencialidades discursivas são estrategicamente exploradas pelos políticos, nomeadamente a sua força argumentativa, que advém do seu valor patémico (desperta paixões, comove), ético (projetando uma determinada imagem do locutor), cognitivo (apelando à razão), e estético (tendo como efeito perlocutório seduzir o auditório). No discurso político, os conteúdos implícitos, a sugestão e a insinuação proliferam, permitindo a ironia veicular um determinado juízo de valor sem o locutor assumir a sua responsabilidade enunciativa. Assim, baseado na ambiguidade interpretativa que a ironia institui, o locutor pode contestar a imputação de um ataque ao adversário. A crítica irónica escapa mais facilmente à contestação ou à refutação, pois o que não é dito de forma explícita é mais dificilmente refutável.

4. O debate de interpeção ao Governo; o debate de urgência; o debate quinzenal com o Primeiro-Ministro; o debate sobre o estado da Nação; o debate de atualidade; o debate temático, e a discussão sobre um projeto ou sobre uma proposta de lei ilustram alguns dos subgéneros discursivos do discurso parlamentar português.

O Parlamento é o espaço por excelência do debate de ideias e da fiscalização da atividade do Governo, através dos quais cada grupo político procura exercer o seu poder. O discurso parlamentar é um discurso bastante formal e ritualizado, onde a luta pelo poder determina a natureza predominantemente agonal das trocas verbais, cuja agressividade é circunscrita pelas normas restritas de conduta verbal definidas no Regimento da Assembleia da República. A ironia, enquanto mecanismo de desqualificação implícita do alocutário, permite conciliar o respeito pelos códigos de comportamento verbal impostos – que sancionam o insulto – e o propósito de descreditar o adversário político. O discurso parlamentar divide-se em vários subgéneros discursivos<sup>4</sup>, assumindo predominantemente a forma de debate. O debate é um género intrinsecamente dialógico, pressupondo o confronto de ideias divergentes, e polifónico, onde várias vozes dissonantes se manifestam e se sobrepõem.

O nosso *corpus* de análise é constituído por excertos dos debates ocorridos na Assembleia da República portuguesa (transcritos nos Diários da Assembleia da República) entre setembro de 2010 e maio de 2011, correspondendo à segunda sessão legislativa (2010-2011) da XIª legislatura (2009-2011). A opção por este período político justifica-se pelo facto de coincidir com um momento particularmente conturbado a nível político, social e económico. O país atravessou uma grave crise económico-financeira que criou instabilidade política, tendo por consequência a demissão do Governo. Assim, formulámos a hipótese de que num momento de grande agitação sócio-político-financeira, as trocas verbais no Parlamento seriam fortemente marcadas pela polémica e pela agressividade verbal, constituindo a ironia, o sarcasmo e o humor formas de expressão da divergência de opiniões e da agressividade. Na sequência da leitura integral dos 75 Diários da Assembleia da República correspondentes ao período indicado, seleccionámos manualmente os excertos de ocorrência de ironia, sarcasmo e humor com base na nossa conceção dos conceitos em apreço; no nosso saber enciclopédico; no nosso

conhecimento da realidade política, económica e sociocultural do país; no contexto discursivo, assim como nos índices verbais e não verbais de ironia<sup>5</sup>.

## 2. A IRONIA DEPRECIATIVA

A função depreciativa da ironia é consensual, sendo a crítica irónica tipicamente pejorativa. O locutor veicula um ato de fala depreciativo aparentando elogiar<sup>6</sup>. Corresponde à célebre fórmula anglófona *blame by praise* (Bryant e Fox Tree, 2002, p. 101) que traduz a orientação axiológica negativa do enunciado irónico. Esta função da ironia está muito presente nas interações agonais típicas do debate parlamentar, um subgénero discursivo em que a polemicidade e a seriedade dos assuntos em debate se evidenciam.

### 2.1. IRONIA E SARCASMO

A tradição retórica não é clara no que diz respeito à distinção entre ironia e sarcasmo e alguns estudos anglófonos, por exemplo Gibbs (1986), Jorgensen (1996), e Fein *et al.* (2015), empregam os dois termos como equivalentes. O sarcasmo e a ironia são noções concebidas como próximas há séculos, tal como Knox (1961, p. 10) refere: « In the rhetorics of the Renaissance especially (...) *Sarcasm* was also considered to be very near in meaning to *irony* ». Littman e Mey (1991) sublinham as relações estreitas entre ironia e sarcasmo, definindo este último como um meio linguístico de ferir e insultar o alocutário. Charaudeau (2011, p. 34) aponta outra diferença entre os dois conceitos: « Dans la raillerie, il n'y a pas à proprement parler de discordance entre le dit et le pensé comme dans l'ironie », « dans le sarcasme, pensé et dit sont tous les deux polarisés négativement »<sup>7</sup>. As posições teóricas são, como se vê, diversas no que diz respeito às duas noções em questão, assim como às relações que estabelecem entre si, o que dá uma ideia da complexidade dos fenómenos em análise.

5. Nos casos em que havia dúvidas na interpretação dos enunciados, recorremos aos vídeos das sessões parlamentares que nos permitiram confirmar ou infirmar a nossa leitura através da consideração dos índices prosódicos e mimogestuais que acompanham as locuções.

6. Kerbrat-Orecchioni (1978, p. 12): « (...) l'ironie consiste généralement à décrire en termes valorisants une réalité qu'il s'agit de dévaloriser ».

7. Rabatel (2013b, p. 100) partilha essa visão: « Dans le sarcasme, le dit et le pensé sont tous les deux hyperbolisés et polarisés négativement ».

Podemos concluir que o sarcasmo é sempre ofensivo e que a crítica nele veiculada é invariavelmente muito virulenta, enquanto que na ironia a crítica pode ser mitigada, ostentando um menor grau de agressividade. A diferença entre o sarcasmo e a ironia seria então uma questão de grau de violência no julgamento depreciativo que ambos veiculam, sabendo que a ironia pode ser bastante severa e confundir-se com o sarcasmo. A avaliação negativa será, apesar dessa proximidade, mais acentuada no sarcasmo, que é extremamente cáustico e procura ofender abertamente. Outra diferença entre sarcasmo e ironia prende-se com os graus de implicitação e de explicitação da crítica, sendo esta mais manifesta no sarcasmo<sup>8</sup>. Mesmo que, por vezes, a ironia e o sarcasmo se sobreponham e se confundam, a ironia não é sempre sarcástica e o sarcasmo pode não recorrer à ironia<sup>9</sup>.

8. Para Kerbrat-Orecchioni (2011), o sarcasmo é uma forma de agressividade verbal mais direta do que a ironia.

9. Cf. Kreuz e Glucksberg (1989, p. 374): « People can use verbal irony without being sarcastic and can also be sarcastic without being ironic ».

Os seguintes excertos ilustram a amplificação explícita do julgamento negativo:

(1) O Sr. **Adão Silva** (PSD): — (...) Feito sem ponderação, fomentando as maiores injustiças e as mais atrozes iniquidades, este despacho é o exemplo mais eloquente do alcance magnífico do Estado social a que José Sócrates e os seus ministros e secretários de Estado entoam hinos de louvor: pagam todos e, quem não puder pagar, paciência, não terá tratamentos de seguimento para uma doença oncológica, porque os IPO ficam a centenas de quilómetros (...).

(DAR nº 39, 15/01/2011, p. 8)

No exemplo (1), a apreciação extremamente negativa que o locutor faz do comportamento do Primeiro Ministro e do seu governo recorre tanto à ironia quanto ao sarcasmo. O enunciado inicia-se por uma crítica explícita e severa que se sustenta numa linguagem hiperbólica, exprimindo o alto grau. Veja-se o emprego do adjetivo «maiores», no grau superlativo, do adjetivo «atrozes» e dos substantivos «injustiças» e «iniquidades», todos termos axiologicamente negativos. A anteposição dos adjetivos e a repetição do advérbio de intensidade «mais» acentuam igualmente a avaliação desfavorável. A crítica prossegue através de um julgamento iróni-

co, em que o adjetivo altamente valorativo «magnífico» e a expressão positiva «entoam hinos de louvor» devem ser interpretados de forma antonímica. Na última parte do excerto, o locutor enuncia o que considera serem as consequências cruéis do despacho criticado. Tratando-se de um assunto grave e sério (o acesso aos serviços de saúde), o deputado chama a atenção para a gravidade da situação, nomeadamente por meio do comentário irónico metadiscursivo «pa-ciência», que finge endossar.

(2) A Sr.<sup>a</sup> **Heloísa Apolónia** (Os Verdes): — Sr. Presidente, vou tratar de cuidar muito da minha linguagem,...

*Risos do PS.*

... porque o Sr. Primeiro-Ministro, hoje, está muito ofendido e muito sensível e eu não quero martirizar ninguém, nem que ninguém saia daqui frustrado pelo facto de ter ouvido alguma coisa que o poderia, enfim, sei lá, levar a «mau porto».

Sr. Primeiro-Ministro, acontece que a minha linguagem está muito coadunada com a acção deste Governo. É má, não é, Sr. Primeiro-Ministro?! Pois é! É isso que as pessoas sentem.

(DAR nº 50, 11/02/2011, p. 37)

Tal como no exemplo precedente, em (2), a ironia e o sarcasmo conjugam-se para otimizar o ataque ao adversário. Um tom de zombaria e escárnio marca todo o segmento discursivo. O excerto inicia-se por um ato de fala promissivo não sincero, ao qual se sucede uma formulação hiperbólica («eu não quero martirizar ninguém») que acentua a ridicularização do Primeiro Ministro, e que é antecedido por um ataque *ad hominem* explícito («o Sr. Primeiro-Ministro, hoje, está muito ofendido e muito sensível»). A locutora adota, de seguida, um tom sério e sarcástico, dirigindo-se diretamente ao seu alocutário e interpelando-o através de uma pergunta retórica que visa provocar e ampliar o ataque. A pergunta retórica simula um diálogo, mas é agressiva, dado que não dá ao alocutário a possibilidade de negar ou contestar o seu conteúdo, possuindo uma grande força argumentativa.

Vejamos ainda os dois exemplos seguintes que associam igualmente o sarcasmo e a ironia na depreciação do outro.

(3) O Sr. **Primeiro-Ministro**: — (...) ... isto já para não falar na elegância daquele líder político que, nas eleições, como se lembram, para justificar o seu resultado, disse que tinham atingido um grande objectivo, que era o de pôr fora do Governo a Dr.<sup>a</sup> Maria de Lurdes Rodrigues.

Acho espantosa a fineza de um líder político que a única coisa que se lembrou de dizer aos seus leitores [SIC] não foi que definia um objectivo para o País e que lhe deram um mandato para o prosseguir mas, sim, que o mandato que lhe deram foi para agir contra uma pessoa. Que categoria pessoal que esse líder político revelou!...

*Aplausos do PS.*

Que sectarismo! Que estreiteza! Já para não falar da elegância!...

(DAR nº 29, 11/12/2010, p. 37)

No exemplo (3), o locutor faz uma crítica corrosiva do adversário político, oscilando entre apreciações positivas irónicas (que se apoiam fundamentalmente nas expressões «elegância», «fineza» e «categoria pessoal») e juízos de valor pejorativos explícitos. Os comentários sarcásticos «Que sectarismo! Que estreiteza!» configuram uma crítica impiedosa, cuja violência se ancora na expressividade da repetição da estrutura sintáctica curta e incisiva (anáfora retórica) e no uso de substantivos com valor bastante negativo.

(4) O Sr. **Duarte Pacheco** (PSD): — Finalmente, Sr. Ministro, há poucos meses, foi o Sr. Ministro de Estado e das Finanças que, de uma forma inusitada, numa entrevista, falou de 7% como valor de referência para a entrada do Fundo Monetário Internacional.

Só há uma pergunta a fazer (para utilizar a linguagem de um colega seu do Grupo Parlamentar do PS): já estava a «salivar» quando deu essa entrevista?

(DAR nº 37, 13/01/2011, p. 50)

No exemplo (4), a avaliação depreciativa do Primeiro Ministro atinge o limite da ofensa na questão retórica final, que cria um efeito de humilhação através do exagero caricatural do comportamento atribuído ao alocutário, configurando um ataque *ad personam*.

### 2.1.1. A IRONIA “SARCÁSTICA”

Denominamos ironia «sarcástica» os enunciados irónicos em que o grau de agressividade da reprovação é particularmente elevado, tendo como função principal diminuir, ridicularizar e insultar o alvo da crítica. O adjetivo «sarcástica» prende-se com o facto de nestes casos de ironia mais áspera e mordaz, os mecanismos linguístico-discursivos e os efeitos da ironia se aparentarem aos do sarcasmo. A ironia torna-se, então, sarcástica quando a crítica se intensifica, como demonstraremos nos próximos exemplos.

(5) O Sr. **Sérgio Sousa Pinto** (PS): — (...) Mas, numa rara vénia à realidade, o Bloco descobriu a necessidade de uma resposta coordenada e supranacional à maior crise económica e financeira dos últimos 100 anos. É verdade que nem todos podem gabar-se da vossa perspicácia! Mas o Bloco detectou a crise e a urgência de uma resposta europeia. (...)

Vamos ao texto da moção de censura, cuja exegese deu direito a tanta coisa, a tantas notícias, no nosso País. Então, que diz o Bloco? O Bloco exige, exige e exige! É o que exige o Bloco? Exige um novo caminho! Exige uma viragem! Exige a solução do défice fiscal! Exige a solução do investimento criador de emprego! E, mais, exige a solução da recuperação da agricultura! Eis um programa rico de ideias! Eis uma alternativa fecunda para Portugal!

(DAR nº 62, 11/03/2011, p. 13)

No presente exemplo, a ironia contida nos enunciados aparentemente valorizantes adquire uma tonalidade sarcástica. O locutor multiplica os falsos elogios ao adversário político, cuja intensificação potencia o efeito de escárnio. Veja-se o recurso a lexemas de valor axiológico altamente positivo neste contexto discursivo, como «rara», «perspicácia», «rico» e «fecunda»,

assim como a repetição enfática da construção sintática («Eis (...) Eis (...)») que faz sobressair a apreciação do locutor no final do excerto. O locutor ridiculariza fortemente o Bloco de Esquerda, atribuindo-lhe um grande feito: ter encontrado uma solução para a maior crise económico-financeira dos últimos cem anos, que na verdade é uma evidência. O locutor descredita o adversário através de um discurso globalmente exagerado, adotando uma atitude de superioridade moral que procura ser uma demonstração de poder, fragilizando a simetria das relações discursivas<sup>10</sup>.

10. Dews *et al.* (1995, p. 348): « A speaker who delivers a criticism elevates his or her own status and/or puts down the status of the person being criticized ».

(6) O Sr. **José Manuel Pureza** (BE): — (...) PS e PSD entretiveram o País, nestes últimos dias, numa discussão de *alto interesse* semântico sobre se a carta do Governo à Comissão Europeia chegou a Bruxelas às 10 e 15 ou às 10 e um quarto. Mas, por trás dessa diferença, aliás de enorme importância, está o seu acordo essencial na política de desastre que é a dos PEC.

(DAR nº 67, 24/03/2011, p. 65)

Em (6), o Partido Socialista e o Partido Social Democrata são claramente ridicularizados em enunciados irónicos laudatórios que põem em causa o interesse da discussão estéril e ridícula realizada. A ridicularização assenta nomeadamente nos adjetivos intensificadores «alto» e «enorme», assim como nos substantivos de polaridade positiva «interesse» e «importância». Através de um discurso escarnecedor, como o comentário metadiscursivo «aliás de enorme importância», o locutor procura estabelecer uma conivência crítica com o público<sup>11</sup> em detrimento dos alvos a atingir, e até mesmo divertir o público e divertir-se às custas da vítima da sua apreciação.

11. Eggs (2008, p. 317): « la duplicité de l'ironie crée une complicité, voire une connivence spontanée et émotionnelle avec l'interlocuteur ».

No interior da crítica depreciativa, negativa ou «sarcástica», podemos encontrar vários graus de agressividade, desempenhando a prosódia um papel importante na identificação desses diferentes valores. Assim, no exemplo (7), a ironia parece menos agressiva do que nos excertos anteriores.

(7) O Sr. José Luís Ferreira (Os Verdes): — Sr.<sup>a</sup> Presidente, Sr. Ministro, disse que pensava que vinha para um debate mais elevado do que aquele que está a decorrer. Ora, quero aqui sublinhar o contributo do Sr. Ministro para a elevação desse debate, porque em 12 minutos em que estive a responder às questões que lhe foram colocadas nem uma palavra disse sobre a ferrovia convencional, sobre o investimento na ferrovia convencional.

(DAR nº 6, 25/09/2010, p. 30)

No exemplo em análise, dado que o objeto do juízo de valor irónico (a qualidade da contribuição do discurso do ministro para o debate) não é um assunto de natureza grave, a violência da crítica irónica é menor do que nos exemplos precedentes. Nenhum adjetivo amplia o valor positivo do substantivo «contributo», sendo a desqualificação mais moderada.

Os enunciados 1 a 7 testemunham não só a afinidade entre o sarcasmo e a ironia no *corpus* em análise, como refletem também a existência de uma gradação na intensidade dos juízos de valor depreciativos.

### 3. A IRONIA DE COOPERAÇÃO

A ironia pode ter, para além da sua típica função desqualificadora, uma função positiva, através da qual o locutor elogia aparentando criticar (*praise by blame*)<sup>12</sup>. A orientação axiológica do enunciado é, portanto, invertida em relação à orientação habitual: uma avaliação negativa veicula um juízo de valor positivo. Esta variante da ironia, em que se desvaloriza para sugerir um elogio é considerada pela retórica clássica uma figura por inteiro: o asteísmo<sup>13</sup>. À imagem de Charaudeau (2011), consideramos o asteísmo uma variante da ironia, dado que ambos partilham muitas propriedades. Quer no asteísmo, quer na ironia depreciativa, existem dois valores em concorrência (um explícito, outro implícito); a substituição de um sentido contextual mais pertinente; uma apreciação e uma finalidade crítica. Divergem na orientação argumentativa

12. Cf. Haverkate (1985, p. 364): «se da también el caso de que la aserción irónica sirve para expresar una valoración positiva».

13. Vivero García (2011, p. 48): « la rhétorique classique définit l'asteïsme comme un éloge détourné (...) visant à flatter ».

do enunciado e no seu efeito perlocutório (falsa censura, no caso do asteísmo e falso elogio, na ironia).

Esta função laudatória da ironia, embora seja menos frequente do que a ironia depreciativa, pode surgir em conversas informais do quotidiano, ocorrendo nomeadamente em trocas conversacionais entre interlocutores com relações de grande proximidade (entre familiares e amigos, por exemplo). A ironia laudatória ou positiva transgride, assim, aparentemente, as máximas conversacionais da qualidade e da delicadeza (*vd.* Grice, 1975). Não tendo como propósito depreciar o alocutário, e ocorrendo preferencialmente em situações de comunicação informal, a ironia não agressiva não tem o seu lugar no Parlamento, que se caracteriza pelo alto grau de formalidade e pela não cooperação conversacional. Deste modo, no *corpus* em análise não encontramos exemplos deste tipo de ironia. Não obstante, identificámos múltiplos segmentos discursivos em que a ironia, associada ao humor, se reveste de uma tonalidade menos agressiva do que a ironia sarcástica, ilustrando as diferentes nuances de sentido que pode adquirir. Apelidamos estes segmentos de «ironia humorística».

### 3.1. HUMOR E IRONIA

A noção de humor é um pouco vaga, resistindo a uma delimitação precisa. As suas definições são por vezes intuitivas, situando-se no cruzamento de categorias contíguas como o cómico, a paródia, o burlesco, a ironia, o grotesco ou a sátira. Na nossa tentativa de delimitar o humor, inspiramo-nos sobretudo nas propostas de Charaudeau (2006, 2011, 2013) e de Rabatel (2012, 2013a, 2013b), adotando o ponto de vista da Análise do Discurso.

Os enunciados humorísticos «puros» não possuem nuances de natureza ofensiva nem visam a agressividade<sup>14</sup>, não sendo a principal finalidade do humor atacar ou insultar o outro, con-

14. Rabatel (2013b, p. 99): « Ce caractère non sérieux de l'humour – proche de la parodie (...) – est sans doute ce qui le distingue le mieux de l'ironie ». « L'ironiste rit *de* sa cible, l'humoriste joue *avec* elle, adoptant une position de moquerie complice ».

trariamente à ironia. Não existe um alvo preciso, como na ironia, dado que o humor é essencialmente empático e conciliador, estabelecendo uma convivência lúdica entre os locutores. De acordo com Charaudeau (2013, p. 21), – que define quatro tipos de convivência (convivência lúdica, crítica, cínica e de escárnio) – a convivência lúdica supõe uma fusão emocional entre o autor e o recetor, a partilha de uma mesma mundivisão, de forma gratuita e lúdica, sem ter como principal finalidade expressar um juízo crítico. Rabatel (2012, 2013a, 2013b) parte da noção de postura enunciativa para caracterizar o humor e estabelecer as diferenças e as semelhanças entre humor e ironia. Assim, de acordo com o autor, o humorista adota uma atitude ou postura de sub-enunciação em relação ao que diz, enquanto que a atitude enunciativa do ironista é de sobre-enunciação<sup>15</sup>. Rabatel resume da seguinte forma as relações entre humor e ironia, na sua abordagem pragmático-enunciativa destes fenómenos linguísticos:

« ce qui unit humour et ironie, c'est un double jeu énonciatif à des fins de moquerie, de mise en boîte de l'autre. Ce qui les différencie, c'est la posture de sur-énonciation ou de sous-énonciation, en lien avec les autres que soi ou de soi, selon que l'ironiste ou l'humoriste adopte à leur égard un positionnement clivant, en extériorité, ou peu ou pas clivant, en intériorité » (Rabatel, 2013b, p. 109).

O humor produz um efeito cómico através do recurso ao paradoxal, ao insólito, ao ridículo, ao inesperado, ao efeito de surpresa ou ao incongruente. O humor verbal apoia-se em mecanismos linguísticos de índole lexical, sintática e semântica, cuja repetição e jogos de palavras recorrem à polissemia, à homonímia e à homofonia, proporcionando um certo prazer lúdico. O humor permite ao falante colocar-se em questão, pela sua função corretiva ou pedagógica, de acordo com a fórmula latina *ridendo castigat mores*. Através do riso, o humor faz refletir e mudar comportamentos. O humor comprometido, de contestação, possui um papel subversivo<sup>16</sup>, que põe em causa os discursos dominantes, os estereótipos, podendo reforçar ou alterar valores, regras sociais e morais, assim como as hierarquias. Segundo Rabatel (2013a, p. 38), o

15. Rabatel (2012, p. 69): « L'ironiste se met en extériorité pour juger, tandis que l'humoriste s'inclut dans le cercle de la critique ».

16. Para Vaillant (2016, p. 41), « le rire est toujours transgressif, joue avec l'interdit ».

discurso humorístico constrói uma visão desfasada do mundo, que se opõe às normas e às convenções, abordando por vezes assuntos tabu, que dessacraliza. Possui, portanto, uma função catártica em relação às normas sociais e aos constrangimentos do mundo.

Apesar das diferenças apontadas entre o humor e a ironia, os dois fenómenos linguísticos possuem muitas afinidades. Em primeiro lugar, são polimórficos (assumem diversas formas discursivas) e fugazes (escapam a uma definição estável)<sup>17</sup>, sendo a sua interpretação fortemente dependente do contexto de enunciação. Quanto mais informação, valores e experiências os interlocutores partilharem, mais adequadamente é compreendido, identificado e interpretado<sup>18</sup>. O humor e a ironia apresentam um desfasamento semântico-pragmático que favorece a dupla leitura do enunciado. Os locutores dos enunciados humorísticos e dos enunciados irónicos estabelecem um jogo enunciativo em que o locutor se distancia do que diz. Essa distância enunciativa possui uma função diferente num e noutra caso e obedece a objetivos ilocutórios distintos. O humor e a ironia descrevem situações absurdas e incongruentes pelos conteúdos proposicionais contraditórios que aproximam, invertendo as expectativas. Os mecanismos linguístico-discursivos do exagero, da ampliação, como a hipérbole, são privilegiados no humor e na ironia, podendo possuir uma função subversiva, de questionamento da doxa ou de outros discursos. O humor e a ironia são também mecanismos argumentativos que contribuem para a persuasão e para a sedução do auditório. Tal como a ironia, o humor pode manifestar-se de formas diversas, tais como a linguagem verbal, pictórica (desenhos humorísticos, caricaturas), mas igualmente através das situações (cómico de situação e ironia de situação). Tal como na ironia, o humor e os seus usos variam culturalmente, sendo diferentemente interpretados por locutores que não partilham o mesmo universo de referências.

Apesar de o humor não humilhante ou de solidariedade surgir apenas esporadicamente no debate parlamentar português, encontrámos algumas ocorrências em trocas conversacionais menos tensas, das quais a agressividade está ausente. Vejamos os seguintes excertos:

17. Cf. Kerbrat-Orecchioni (2017, p. 146).

18. Raskin (1985, p. 6): « the speaker and hearer's shared experience plays an important role in humour ».

(8) O Sr. José Vera Jardim (PS): — Sr. Presidente, não a propósito da votação que acabámos de fazer, mas em relação à anterior, sobre o projecto de resolução n.º 448/XI (2.<sup>a</sup>), queria informar a Mesa de que me abstive por não ter tido tempo de saber de que «Esgotamento» se tratava.

*Risos.*

Não sei se é o esgotamento dos poderes da Assembleia, se é o nosso próprio esgotamento ou se será outro esgotamento qualquer! Como não tive ocasião de ficar esclarecido, optei por me abster e queria que V. Ex.<sup>a</sup> tomasse nota quanto a este problema de esgotamento que me atingiu também.

*Risos.*

(DAR nº 72, 07/04/2011, p. 37)

O locutor, que era então um dos vice-presidentes da Assembleia da República portuguesa, dirige-se ao presidente com um enunciado humorístico lúdico. O humor sustenta-se aqui na polissemia da palavra «esgotamento» que pode aplicar-se a vários domínios nocionais (mental, comercial, etc.), e na improbabilidade do esgotamento dos poderes da Assembleia. A situação absurda sugerida e o motivo invocado para a distração do locutor (o seu próprio esgotamento) despoletam o riso. Trata-se de votar a favor ou contra um projeto de resolução sobre o esgotamento das fontes de energia fóssil, apresentado pelo Partido Comunista. A ausência de agressividade na intervenção justifica-se em grande parte pelo papel institucional do locutor: não se trata de um deputado que se dirige ao seu rival político, instaurando uma situação de conflito verbal, mas antes de dois locutores (vice-presidente e presidente) que estão fora da esfera de discussão e de confronto político. Assim, sem se colocar numa posição de superioridade moral em relação ao outro, o locutor humorista deste excerto adota uma posição de escarnecimento cúmplice, nas palavras de Rabatel (2012, p. 69).

(9) O Sr. **Presidente** (Guilherme Silva): — Sr. Deputado, peço-lhe que conclua. Não lhe falta energia, mas falta-lhe tempo!

(DAR nº 38, 14/01/2011, p. 31)

No exemplo (9), o locutor recorre ao humor para atenuar a ameaça que o ato de fala diretivo («peço-lhe que conclua») constitui para a face do alocutário. A brincadeira verbal reduz o caráter sério da imposição. Explicando o contexto discursivo: o presidente tinha anteriormente insistido duas vezes para que o orador (o deputado do Partido Comunista, Agostinho Lopes) terminasse o seu discurso. Não obtendo reação ao seu pedido, muda de estratégia, produzindo um ato de fala humorístico que retoma o assunto da intervenção do deputado (os custos da energia). O locutor explora a polissemia da palavra «energia», utilizando-a numa aceção diferente (enquanto força, vigor, dinamismo ou vontade) daquela adotada pelo alocutário. A aproximação implícita entre estes dois domínios da realidade e o contraste entre o excesso de energia e a falta de tempo produzem um efeito de zombaria inofensiva.

O humor, no debate parlamentar, vem, então, amenizar as tensões e atenuar o registo sério do debate, marcado pela natureza dos assuntos em discussão e pela conflitualidade que marca a maioria das trocas verbais no hemiciclo. Segundo Marques (2013, pp. 62-63), o humor no debate parlamentar português « sert une stratégie de confrontation et de construction d'un ethos d'homme d'esprit intellectuellement stimulant ».

O recurso ao humor transmite uma imagem mais humana dos políticos, uma imagem de proximidade em relação aos cidadãos, podendo beneficiar o ethos dos primeiros. No entanto, o humor não é sempre inofensivo, podendo encerrar uma finalidade crítica, como se verifica nos exemplos seguintes:

(10) A Sr.<sup>a</sup> **Cecília Honório** (BE): — Os senhores não podem vir cantar que têm dois amores: o Estado social, às segundas e terças-feiras, e o PSD, às quartas, quintas e sextas-feiras, ao sábado e ao domingo!

(DAR nº 4, 23/09/2010, p. 41)

Neste exemplo, a crítica endereçada ao governo assume a forma de um enunciado humorístico depreciativo. Para denunciar a inconstância do comportamento do governo, a locutora estabelece uma analogia inusitada entre duas realidades díspares (uma, muito séria: a política, e outra do domínio do divertimento e do espetáculo: a canção popular), o que produz um efeito cómico. A deputada alude a uma célebre canção popular dos anos 1980, interpretada pelo cantor português Marco Paulo, que se intitula «Eu tenho dois amores».

(11) O Sr. **José Gusmão** (BE): — Portanto, o debate que aqui estamos a fazer hoje é um filme que já tem muitas sequelas: José Sócrates mente ao País, parte 142.

*Risos do Deputado do BE José Manuel Pureza.*

(DAR nº 26, 03/12/2010, p. 25)

No exemplo (11), a metáfora insólita do debate político parlamentar como um filme com inúmeras sequelas cria um efeito humorístico com uma finalidade denunciadora. O locutor compara as declarações falsas do Primeiro Ministro a um filme, insinuando, pelo exagero da quantificação (142), que as mentiras são uma prática corrente da vítima da depreciação. A sobreavaliação do número de vezes em que o Primeiro Ministro mentiu tem um efeito duplo: por um lado, de comicidade, devido à precisão do valor indicado, por outro lado, de intensificação da crítica. A acusação grave de ter mentido aos cidadãos descredibiliza fortemente o Primeiro Ministro, afetando o seu *ethos*, nomeadamente o *ethos* de honestidade, fundamental na política, e pondo em causa a sua credibilidade. Estamos, portanto, perante um humor corrosivo,

ofensivo. O riso conivente do deputado José Manuel Pureza – que pertence ao grupo político do locutor – é a manifestação de um riso de superioridade, um riso desdenhoso (ri-se às custas da vítima da ofensa), que revela a partilha do ataque. O locutor tenta estabelecer uma relação de convívio com o auditório em detrimento da vítima.

Estes dois excertos comprovam que o humor é por vezes agressivo, servindo o julgamento depreciativo. Nestes casos, aproxima-se muito da ironia, podendo confundir-se com a mesma. Humor e ironia podem, portanto, recorrer aos mesmos mecanismos linguístico-discursivos e partilhar o mesmo objetivo, evidenciando as relações complexas que mantêm.

### 3.1.1. A IRONIA «HUMORÍSTICA»

Apelidamos de ironia «humorística» os casos em que a ironia, associada ao humor, se reveste de um tom menos agressivo, criando um efeito lúdico-depreciativo. Nestas situações, a crítica mordaz da ironia combina-se com a zombaria cúmplice do humor. No *corpus* em análise, existem enunciados irónicos que se situam tendencialmente no polo do sarcasmo e outros que se posicionam perto do polo do humor, sendo mais ou menos agressivos ou mais ou menos cooperativos. De acordo com Charaudeau (2011, p. 40), um mesmo ato irónico pode produzir um efeito lúdico, de crítica suave ou de agressão cínica, de ridicularização, em função da natureza da relação estabelecida entre locutor e recetor, em função também do conteúdo proposicional da apreciação e de acordo com a seriedade do assunto em discussão.

Os três exemplos seguintes representam enunciados ironico-humorísticos, em que a crítica irónica é suavizada pela componente humorística que subjaz aos juízos de valor.

(12) O Sr. **José Luís Ferreira** (Os Verdes): — (...) Em terceiro lugar, vieram as limitações no transporte dos doentes. Se calhar, para não aborrecer os mercados, o Governo virou-se para os doentes e simplesmente aconselhou-os a irem de táxi ou a pé para o hospital.

(DAR nº 73, 21/04/2011, p. 20)

A agressividade deste segmento discursivo é mitigada pelo efeito humorístico que o carácter despropositado da situação sugerida produz (dificilmente concebemos que alguém com problemas de saúde, e que vive longe do hospital, possa deslocar-se a pé ou pagar um táxi para fazer os seus tratamentos, não tendo capacidade financeira, o que corresponde a uma grande parte dos utentes do serviço nacional público de saúde em Portugal). O locutor modaliza o seu discurso através da locução adverbial de dúvida «Se calhar», mostrando não o endossar completamente, o que lhe permite estabelecer uma certa distância enunciativa em relação à hipótese absurda que enuncia. O governo é, então, acusado de privilegiar o interesse financeiro em detrimento da saúde dos doentes, numa recriminação, que apesar da gravidade do assunto, adquire uma tonalidade humorística.

(13) O Sr. **Pedro Filipe Soares** (BE): — (...) Mas voltemos ao centro do debate, que diz respeito à acção do Governo relativamente ao sector empresarial do Estado e às escolhas que é necessário fazer no País neste cenário de crise. Aqui, a prestação do Sr. Ministro das Finanças é clarificadora sobre aquela que é a vontade do Governo. Afinal, ficámos a saber que, orgulhoso, o Ministro das Finanças, quando se levanta, de manhã, olha-se ao espelho e pergunta: «Espelho meu, espelho meu, há alguém que privatize mais do que eu?». E, orgulhoso com a resposta, o Sr. Ministro ouve o espelho dizer-lhe que não, que ele é o campeão das privatizações.

(DAR nº 44, 28/01/2011, p. 35)

No exemplo (13), o locutor denuncia a tendência do governo, e em particular do Ministro das Finanças, para a privatização, num enunciado paródico que ridiculariza o adversário político. Explorando a dimensão humorística de um discurso que o locutor atribui ao ministro referido, e que constitui um jogo intertextual com uma célebre passagem do conto da literatura infantil «Branca de Neve e os sete anões», o deputado da oposição ridiculariza o seu alvo, inferiorizando-o. Ao fazê-lo, coloca-se a si mesmo numa posição de superioridade moral ou de sobre-enunciação em relação ao alocutário, que deprecia, não só por privatizar muito, mas também por se sentir orgulhoso de o fazer (veja-se a repetição do adjetivo «orgulhoso»). O falso ato de fala lisonjeador, assente no substantivo «campeão», extremamente valorativo, torna a apreciação excessiva, produzindo um efeito humorístico que suscita o riso. A descrição de uma situação insólita (espelhos que falam com o ministro), do domínio do fantástico, contribui para atenuar a agressividade da crítica, tornando-a menos mordaz.

(14) O Sr. **Primeiro-Ministro**: — (...) Compreendo aqueles que gostam apenas de gestos dramáticos — aliás, imitando outros, e lembro-me bem de Aznar com Gonzalez: «*Váyase, Sr. Primeiro-Ministro!*»...

O Sr. **Pedro Mota Soares** (CDS-PP): — O seu castelhano está muito melhor, Sr. Primeiro-Ministro!

(DAR nº 8, 1/10/2010, p. 40)

Este último excerto é constituído por uma breve troca verbal entre dois locutores, em que o enunciado do deputado Pedro Mota Soares representa a sua reação à crítica violenta que o Primeiro Ministro dirige ao grupo parlamentar do partido CDS-PP por ter incitado o governo a demitir-se. O Primeiro Ministro invoca no seu discurso uma situação similar: a célebre exortação de José María Aznar (líder da oposição em Espanha na altura dos acontecimentos) ao Primeiro Ministro espanhol, Felipe González «*Vayase, señor González*». O comentário irónico

do alocutário anula a seriedade da crítica do Primeiro Ministro, adicionando uma nota de humor ao enunciado pela sua total incongruência, pelo seu caráter despropositado. Falar bem castelhano é completamente acessório para o assunto em debate. O elogio produz, portanto, um efeito humorístico que tem um finalidade depreciativa. Responder a um enunciado fortemente pejorativo através de um enunciado humorístico atenua o grau de conflitualidade da interação verbal e anula o seu efeito desqualificador.

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os exemplos analisados ilustram os efeitos discursivos originados pela associação da ironia, do sarcasmo e do humor. O resultado da análise dos excertos em que ironia e sarcasmo se conjugam evidencia que os dois conceitos são mecanismos discursivos de agressividade que partilham a mesma finalidade de desqualificação e que visam sempre uma vítima. Sarcasmo e ironia combinam-se muito frequentemente no discurso político de modo a tornar o julgamento mais feroz, confundindo-se por vezes. Estas formas discursivas complexas estão presentes no contexto enunciativo fortemente confrontacional, típico do debate parlamentar, que põe em cena uma verdadeira retórica da difamação. Por seu lado, a atenuação da crítica na ironia «humorística» ostenta, à imagem do que acontece com a ironia «sarcástica», diferentes graus. O valor lúdico da ironia «humorística» é muito apreciado pelos políticos, que recorrem com frequência a jogos de linguagem, permitindo projetar de si uma imagem bastante positiva (descontração, humanidade, inteligência). A ironia humorística não é só sentida como menos negativa do que a ironia sarcástica, como também permite divertir o público, correndo, no entanto, alguns riscos, como nota Charaudeau (2005, p. 79):

(..) l' énonciation humoristique est délicate à manier dans un contexte politique, du fait que le citoyen s'attend *a priori* à ce que celui-ci se tienne un discours sérieux. Un excès d'humour, de répliques d'ironie ou de dérision risquerait de faire passer l'orateur pour frivole ou cynique (...). Cependant, lorsqu'elle réussit et qu'elle fait mouche, l'énonciation humoristique met les rieurs du côté de l'orateur, construit en faveur de celui-ci un ethos d'« intelligence » qui en appelle à la complicité de l'auditoire et peut être destructrice pour l'adversaire.

19. Bonnafous (2001, p. 57): « la frontière entre injures et mots d'esprit ou jeux de mots peut être parfois extrêmement ténue et mobile et que l'« effet injure » ou l'« effet dérision » dépendent largement du contexte, de l'intention que l'on peut prêter ou non à l'auteur, de la réaction de la personne cible, de l'attitude des auditeurs et de leur appartenance ou non au monde social ou idéologique de l'auteur, etc. ».

Concluimos, pois, que a diferença entre a ironia «sarcástica» e a ironia «humorística» nem sempre é muito acentuada<sup>19</sup>, dado que a finalidade depreciativa da ironia é transversal a estas diferentes configurações discursivas. O juízo de valor é uma constante, variando o grau de agressividade da crítica, mais forte na ironia sarcástica e mais moderado na ironia humorística. Como Charaudeau (2011, p. 32) afirma, « l'ironie est un procédé discursif polarisé, à effet global *dysphorique* ou *euphorique*, désapprobateur ou approbateur, réprobateur ou flatteur ». A ironia pode, portanto, ferir ou divertir, apresentando um efeito disfórico ou eufórico, de aprovação ou de desaprovação. Para além da relação de continuidade semântica existente entre a agressividade da ironia sarcástica e a da ironia humorística, no interior de cada uma destas categorias existe uma oscilação no grau de agressividade. Subscrevemos Rabatel (2012, p. 48) quando afirma que o auge da ironia seria o sarcasmo, forma em que atinge o ponto máximo de agressividade. Defendemos, por conseguinte, a existência de um *continuum* entre as diferentes funções discursivas da ironia descritas. A figura 1 procura mostrar que a ironia pode ser entendida como uma forma intermédia entre o sarcasmo (mais agressivo) e o humor (mais clemente). Pode situar-se mais no extremo esquerdo ou no polo direito da escala de agressividade, originando formas discursivas híbridas que apelidamos de ironia «sarcástica» e ironia «humorística», respetivamente. A declaração de Hamon (1996, p. 46) ilustra o nosso ponto de vista: « Entre ces deux pôles, qui ne sont que des « points-limites » théoriques, et dont aucun n'est incompatible avec l'autre, se situeraient tous les degrés de l'ironie ».



Figura 1 - Grau de agressividade do juízo de valor

Fonte: a autoria

A ironia no discurso parlamentar português oscila, então, entre um forte grau de agressividade, que a aproxima do sarcasmo, e um grau de agressividade mais fraco, que a situa próximo do humor.

## CONCLUSÕES

O estudo realizado permitiu evidenciar a existência de diversos graus de agressividade na expressão da crítica no contexto do debate parlamentar português. O sarcasmo, a ironia e o humor são alguns dos mecanismos linguístico-discursivos ao serviço da depreciação do adversário, exibindo graus distintos de agressividade verbal. Possuem, pois, uma função argumentativo-persuasiva de primeiro plano no debate político. Dadas as limitações, nomeadamente de índole temporal, do presente trabalho, consideramos que seria proveitoso realizar um estudo complementar com um *corpus* mais atual de forma a averiguar se os principais resultados se confirmam no âmbito do debate parlamentar português dos nossos dias. Esse trabalho permitiria instaurar uma perspetiva comparativa dentro do mesmo género discursivo, marcado por uma nova realidade política e sociocultural, por uma nova configuração política do Parlamento, nomeadamente com a inclusão de forças políticas de extrema-direita e com a conseqüente acentuada polarização das ideias e do discurso.

## REFERÊNCIAS

- Amante, D. (1981). The theory of ironic speech acts. *Poetics Today*, 2(2), 77-96.
- Bonnafous, S. (2001). L'arme de la dérision chez J.-M. Le Pen. *Hermès*, 1(29), 53-63. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2001-1-page-53?lang=fr>
- Braz, A. (2018). *L'ironie dans le discours parlementaire portugais: degrés d'implicitation, indices linguistiques et stratégies discursives*. Atelier National de Reproduction des Thèses. [https://catalogo-bib.parlamento.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1W39811L58X71.304&limitbox\\_1=BC01+%3D+DO-CELE&menu=tab32&aspect=pesq-colec-docdig&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=bar&ri=1&source=%7E%21bar&index=.GW&term=ironie&x=0&y=0&aspect=pesq-colec-docdig](https://catalogo-bib.parlamento.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1W39811L58X71.304&limitbox_1=BC01+%3D+DO-CELE&menu=tab32&aspect=pesq-colec-docdig&npp=20&ipp=20&spp=20&profile=bar&ri=1&source=%7E%21bar&index=.GW&term=ironie&x=0&y=0&aspect=pesq-colec-docdig)
- Bryant, G. e Fox Tree, J. (2002). Recognizing verbal irony in spontaneous speech. *Metaphor and Symbol*, 17(2), 99-117.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique : les masques du pouvoir*. Vuibert.
- \_\_\_\_\_(2006). Des catégories pour l'humour ? *Questions de Communication*, 10, 19-41.
- \_\_\_\_\_(2011). Des catégories pour l'humour. Précisions, rectification, compléments. In M. D. Vivero García (Dir.), *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne* (pp. 9-43). L'Harmattan,
- \_\_\_\_\_(2013). De l'ironie à l'absurde et des catégories aux effets. In M. D. Vivero García (Dir.), *Frontières de l'humour* (pp. 13-26). L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_(ed.) (2015). *Humour et engagement politique*. Lambert-Lucas.
- Dews, S. et al. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes*, 19, 347-367.
- Eggs, E. (2008). Le pathos dans le discours - exclamation, reproche, ironie. In M. Rinn (Dir.), *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue* (pp. 291-320). PUR.
- Fein, O. et al. (2015). On the priority of salience-based interpretations: the case of sarcastic irony. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 1-32.
- Gibbs, R. (1986). On the psycholinguistics of sarcasm. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115(1), 3-15.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole e J. L. Morgan (Ed.), *Syntax and semantics* (pp. 41-58), vol. III, Speech Acts. Academic Press.
- Hamon, P. (1996). *L'ironie littéraire*. Hachette.

Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: un análisis pragmatológico. *Revista Española de Lingüística*, 15(2), 343-391.

Hernández Bayter, H. (2014). Pour une approche phraséologique du discours politique, le cas du discours de l'ex-président colombien Alvaro Uribe Velez. In D. Banks (org.), *Aspects linguistiques du texte politique* (pp. 251-271). L'Harmattan.

Jorgensen, J. (1996). The functions of sarcastic irony in speech. *Journal of Pragmatics*, 26, 613-634.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1978). Problèmes de l'ironie. *L'ironie. Linguistique & Sémiologie*, 2 *Travaux du Centre de recherches linguistiques et sémiologiques de Lyon* 2, 10-46.

\_\_\_\_\_(1980). L'ironie comme trope. *Poétique: Revue de Théorie et d'Analyse Littéraires*, 41, 108-127.

\_\_\_\_\_(2011). De la connivence ludique à la connivence critique: jeux de mots et ironie dans les titres de Libération. In M. D. Vivero García (Dir.), *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne* (pp. 117-150). L'Harmattan.

\_\_\_\_\_(2017). *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises. Constantes et évolutions d'un genre*. L'Harmattan.

Knox, N. (1961). *The word irony and its context, 1500-1755*. Duke University Press.

Kreuz, R. e Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: the echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 374-386.

Littman, D. e Mey, J. (1991). The nature of irony: toward a computational model of irony. *Journal of Pragmatics*, 15, 131-151.

Marques, M. A. (2013). Politique, humour et campagne électorale. Les enjeux d'une politique-spectacle. *Mots. Les Langages du Politique*, 101, 61-75. <https://doi.org/10.4000/mots.21146>

Rabatel, A. (2012). Ironie et sur-énonciation. *Vox Romanica*, 71, 42-76.

\_\_\_\_\_(2013a). Humour et sous-énonciation (vs ironie et sur-énonciation). *L'Information Grammaticale*, 137, 36-42. [https://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_2013\\_num\\_137\\_1\\_4252](https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2013_num_137_1_4252)

\_\_\_\_\_(2013b). Humour et sous-énonciation. In M. D. Vivero García (Dir.), *Frontières de l'humour* (pp. 91-110). L'Harmattan.

Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humour*. Reidel.

Schoentjes, P. (2001). *Poétique de l'ironie*. Éditions du Seuil.

Vaillant, A. (2016). *La civilisation du rire*. CNRS éditions.

Vivero García, M. D. (2011). L'ironie, le sarcasme, l'insolite... peuvent-ils bousculer les valeurs dominantes ? In M. D. Vivero García (Dir.), *Humour et crises sociales. Regards croisés France-Espagne* (pp. 45-56). L'Harmattan.



## Inclusion linguistique : controverses autour des formes neutres en français et en portugais

**EVANDRO DE MELO  
CATELÃO**  
evandrocatelao@utfpr.edu.br

Docteur en Langue et Littérature de l'Universidade Federal do Paraná, Brésil (2013)  
Professeur à l'Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brésil  
Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet postdoctoral ayant bénéficié d'un soutien financier du Secrétariat à la Science, à la Technologie et à l'Enseignement supérieur, du programme Confap-Mobility Italy, de la Fundação Araucária et du CNPq.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3006-5051>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Expression neutre;  
Inclusion Linguistique;  
Réseaux Sociaux;  
Français;  
Portugais.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
05/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
10/12/2025

**RÉSUMÉ:** Dans un contexte marqué par l'intensification des débats sur la diversité et la représentation sociale, la question de l'inclusion linguistique occupe une place centrale dans les discussions contemporaines. Parler d'inclusion, ou de lutte contre l'exclusion, implique en effet un repositionnement discursif qui conduit souvent à repenser l'usage même du langage. Cette étude analyse les stratégies discursives mobilisées dans les débats sur les réseaux sociaux autour de l'inclusion linguistique et des formes émergentes d'expression neutre en français et en portugais. Nous examinons des commentaires publiés sur YouTube et Instagram, en nous appuyant sur les concepts de déstigmatisation et d'expression inclusive. Les résultats révèlent des points de vue (façon d'attribuer des informations à un objet du discours) marqués par la préservation des normes et des procédés de délégitimation : en français, les expressions neutres sont perçues comme une construction idéologique sans ancrage dans l'usage effectif de la langue ; en portugais, elles sont associées au militantisme politique plutôt qu'à une visée de défense de l'égalité entre les genres.



## Linguistic Inclusion: Debates and Controversies about Gender-Neutral Forms in French and Portuguese

**EVANDRO DE MELO  
CATELÃO**  
evandrocatelao@utfpr.edu.br

PhD in Language and Literature from the Universidade Federal do Paraná, Brazil (2013).

Professor at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brazil.

This study is part of a postdoctoral project that received financial support from the Secretariat for Science, Technology and Higher Education, the Confap–Mobility Italy program, Fundação Araucária, and CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3006-5051>

**KEYWORDS:**

Neutral Expression;  
Linguistic Inclusion;  
Social Media;  
French;  
Portuguese.

**ABSTRACT:** In a context marked by intensifying debates on diversity and social representation, the issue of linguistic inclusion has taken a central place in contemporary discussions. Speaking of inclusion – or of the struggle against exclusion – entails a discursive repositioning that often requires rethinking the very use of language. This study analyzes the discursive strategies mobilized in social media debates on linguistic inclusion and the emerging forms of gender-neutral expression in French and Portuguese. We examine comments posted on YouTube and Instagram, drawing on the concepts of destigmatization and inclusive expression. The results reveal points of view (ways of assigning information to a discourse object) marked by the preservation of norms and by delegitimizing procedures: in French, neutral expressions are perceived as an ideological construction with no grounding in the actual use of the language; in Portuguese, they are associated with political activism rather than with an aim of defending gender equality.

**ARTICLE RECEIVED ON:**

09/05/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**

12/10/2025



## INTRODUCTION

Parler d'inclusion ou de lutte contre l'exclusion (Fidalgo et al., 2022) implique un repositionnement discursif qui exige souvent de repenser l'usage même du langage. Pour cette raison, les débats autour du « langage inclusif » (Rabatel & Rosier, 2019) et du « langage neutre » (Alpheratz, 2019) tendent à susciter des polémiques (Amossy, 2017), car elles touchent à des questions plus larges, comme les stigmates de caractère, c'est-à-dire les aspects de la personnalité et du langage considérés comme déviants (Goffman, 2017). Dans les réseaux sociaux, des points de vue divergents (désormais PDV – Rabatel, 2025) émergent, comme dans des arènes de débat, à propos de ce qui peut ou ne peut pas être considéré comme approprié sur un plan linguistique (usage de la langue), tout en transformant ainsi les environnements numériques (Paveau, 2021) en un champ de recherche particulièrement intéressant.

Sur le plan théorique, nous nous appuyons sur la notion d'inclusion comme reconnaissance de l'égalité des droits et de la déstigmatisation des comportements qui rompent avec des normes historiquement établies (Omote, 2021), ainsi que sur les travaux portant sur le langage et l'écriture inclusive (Rabatel & Rosier, 2019 ; Alpheratz, 2019). Nous considérons que l'exclusion linguistique peut se manifester de diverses manières : des barrières de communication qui entravent l'interaction jusqu'aux pratiques discursives qui renforcent les hiérarchies sociales à travers le langage, que ce soit par l'usage d'expressions porteuses de biais discriminatoires ou par l'absence de formes linguistiques représentatives de certains groupes.

Nous posons comme hypothèse que le débat sur le genre neutre reflète non seulement une tentative d'innovation linguistique, mais aussi des tensions sociales plus larges autour de l'inclusion, de l'identité et de la légitimité discursive. Ainsi, l'analyse des confrontations verbales

dans un environnement numérique présente l'intérêt de faire émerger les défis actuels en rapport avec l'adoption d'un langage inclusif (Rabatel & Rosier, 2019 ; Goffman, 2017 ; Fidalgo et al. 2022), tout en approfondissant la réflexion sur les impacts socioculturels de ce phénomène et ses implications pour l'élaboration de politiques linguistiques axées sur l'équité de genre.

Dans ce contexte, nous cherchons à analyser comment les expressions neutres – c'est-à-dire toute forme linguistique qui tente de ne pas marquer le genre des référents – sont abordées dans les débats numériques en français et en portugais, deux langues d'origine latine qui ne possèdent pas de formes neutres consolidées, mais dans lesquelles les tentatives d'adaptation en ce sens font, depuis un certain temps, l'objet de controverses. Nous partons du postulat que l'évolution technologique et l'élargissement des espaces de débat sur les réseaux sociaux ont contribué à l'expansion de ces discussions, faisant de la langue un enjeu central dans la lutte pour la représentativité et l'équité. Plus précisément, cette étude vise à : i) identifier les stratégies discursives présentes dans les débats sur la langue neutre sur les réseaux sociaux, en analysant les principaux arguments avancés pour défendre ou contester l'inclusion linguistique, définie ici comme l'ensemble des pratiques et stratégies visant à rendre la langue représentative de tous les genres et identités ; ii) comparer les points de vue (PDV) construits par les internautes concernant les propositions et adaptations de la langue neutre en français et en portugais, en observant comment les locuteurs de chaque langue développent et réagissent à ces innovations linguistiques ; iii) discuter de l'influence des conceptions linguistiques institutionnalisées sur les débats autour de la langue neutre, en examinant comment les institutions académiques, éducatives et normatives légitimes sont citées lorsqu'elles rejettent ou approuvent ces changements.

En abordant non seulement les stratégies linguistiques émergentes, mais aussi les types de résistances qu'elles suscitent, cette étude propose une réflexion plus large sur les impacts socio-culturels de ce phénomène, ainsi que sur ses implications pour la normalisation de la langue et l'élaboration de politiques linguistiques en faveur de l'équité de genre. À cette fin, nous avons constitué deux corpus de commentaires en ligne : (a) En français, un *short* YouTube intitulé « J'ai demandé aux Français ce qu'ils pensaient de IEL », qui inclut à la fois la perspective de genre de la publication et les commentaires, ainsi que les réponses à ces commentaires ; (b) En portugais, un post sous forme de montage vidéo sur un profil Instagram présentant des formes linguistiques neutres émergentes. Le discours institutionnel, notamment dans les contextes académiques, éducatifs et normatifs, joue un rôle documenté dans la légitimation ou le rejet des évolutions linguistiques. Il oriente l'enseignement, produit des recommandations normatives et influence les débats publics sur la langue, contribuant ainsi à façonner les perceptions et les pratiques autour des innovations linguistiques.

### **1. AUTORITÉ DISCURSIVE ET INCLUSION: ENTRE NORMATIVITÉ, PURISME ET INNOVATION LINGUISTIQUE**

Discuter d'inclusion et lutter contre l'exclusion impliquent souvent un repositionnement de l'usage du langage dans le contexte psycho-sociale, notamment avec les traits et les aspects de la personnalité perçus socialement comme déviants (Goffman 2017). Omote (2021) soutient que l'exclusion, dans sa forme la plus extrême – l'élimination physique d'une personne considérée comme différente pour des raisons médicales ou normatives – cela est aisément perceptible à travers l'histoire, et permet d'observer comment ce phénomène a évolué vers différentes

formes d'isolement, mais aussi vers des formes plus subtiles de discrimination et de barrières symboliques. Ainsi, les questions liées aux différences et aux stratégies pour les surmonter sont constamment débattues, variant en fonction du contexte historique et des revendications sociales qui marquent les différentes cultures.

Bien que la culture soit un facteur essentiel dans cette discussion, il est indéniable que, plus qui sommes amenés à réfléchir aux formes d'exclusion et aux tentatives d'inclusion, plus les comportements, les réponses et les stratégies de résistance se diversifient, ou, au contraire, révèlent leurs limites. Une grande partie de ces difficultés est directement liée à des postures idéologiques qui reflètent des pratiques de pensée colonialiste et patriarcale, souvent chargées de barrières linguistiques vis-à-vis des minorités et de la manière dont elles sont représentées et stigmatisées dans les imaginaires sociaux.

L'inclusion linguistique s'inscrit dans cette problématique et évolue dans un contexte historico-culturel complexe (Rabatel & Rosier, 2019), notamment en raison des réactions des institutions et des organismes sociaux face aux changements qui remettent en question les normes établies. Dans le cas spécifique du langage neutre, les controverses reflètent une opposition entre la tradition linguistique et de nouvelles formes discursives cherchant à rompre avec la binarité de genre et à promouvoir une langue moins sexiste.

Alpheratz (2023, 2019), par exemple, aborde le langage inclusif de manière large, en problématisant le concept d'un « français inclusif » comme un système de production de sens lié à une nouvelle façon de percevoir et d'exprimer le monde. L'autrice propose de remplacer la norme de correction grammaticale par une norme éthique, fondée sur une perspective d'expression *queer*. Son objectif serait d'introduire (ou de débattre) en français un troisième genre

1. À titre d'exemple, la proposition de l'auteure suggère que les classes grammaticales variant en genre et se terminant par -en, comme certain (masculin) et certaine (féminin), recevraient des formes neutres telles que certain au singulier et certains au pluriel (Alpheratz, 2023).

2. Ce fut le cas, par exemple, de la mention des formes non binaires par la presse brésilienne lors d'un événement du gouvernement Lula. Voir, par exemple, « Todes » : saiba o que é a linguagem neutra usada em eventos do governo Lula », disponible sur : <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/06/todes-saiba-o-que-e-a-linguagem-neutra-usada-em-eventos-do-governo-lula.ghtml>.

neutre – non-binaire ou collectif – favorisant un débat susceptible de s'étendre à d'autres espaces, notamment les réseaux sociaux. Dans un texte publié sur son site web, Alpheratz (2018) définit le français inclusif comme « une variété du français standard fondée sur le refus des hiérarchies entre les genres grammaticaux, associés à des représentations symboliques ou sociales »<sup>1</sup> (en ligne). Ses réflexions élargissent le débat sur l'inclusion linguistique en proposant des formes qui intègrent des catégories sociales marginalisées et les droits des personnes non binaires, trans et intersexes, plaçant ainsi cette question au cœur des débats sociaux.

Parallèlement, le portugais du Brésil, langue fortement marquée par le genre grammatical, ne possède pas de formes neutres consolidées. Certaines formes neutres ont néanmoins gagné en visibilité ces dernières années, notamment lors d'événements publics et même dans des cérémonies officielles, renforçant ainsi une tentative d'intégration de ces usages dans le champ plus large des discours institutionnels. Par exemple, lors de l'investiture des membres du gouvernement de Luiz Inácio Lula da Silva en 2023, l'utilisation des suffixes « -e » et « -es » (singulier et pluriel) dans des termes tels que « todes », « menine » et « amigas » a été remarquée, ces formes ayant déjà été employées dans d'autres contextes. Largement relayées par la presse et les réseaux sociaux, ces formes ont suscité des polémiques, étant reprises et tournées en dérision par différents groupes. Comme dans le contexte français, ces usages ont émergé au Brésil comme une expression du genre queer et, au-delà d'une simple innovation linguistique, ils représentent une tentative de déstigmatisation, d'inclusion et de reconnaissance des droits.

L'intégration de ces débats dans le champ institutionnel semble jouer un rôle dans la mobilisation des pratiques d'inclusion et de langage inclusif<sup>2</sup>. Cependant, bien que les grandes institutions puissent contribuer à légitimer les groupes historiquement marginalisés, elles tendent souvent à diluer le potentiel transformateur de l'inclusion. Selon Rosa (2021), la plupart

des grandes entreprises et institutions (publiques ou privées) abordent les questions sensibles, comme le langage neutre, avec réticence, préférant éviter de vraies ruptures avec les discours traditionnels. La modération des énoncés et la minimisation des conflits sont généralement des caractéristiques du discours institutionnel, qui, dans la plupart des cas, fait un usage limité du langage inclusif – non pas nécessairement par manque d’engagement sincère en faveur de l’équité, mais plutôt comme une stratégie visant à renforcer sa crédibilité et sa légitimité publique<sup>3</sup>.

Il est toutefois nécessaire de distinguer avec précision les concepts d’inclusion linguistique et d’emploi du genre neutre, qui, bien que souvent associés, relèvent de champs conceptuels distincts. Le genre neutre, comme on le voit dans les formes en portugais telles que « *menine* », « *todes* », ou « *amigues* », ou encore dans l’usage du pronom « *iel* » en français, vise à subvertir la structure binaire de la langue en créant des espaces discursifs pour les identités non binaires. Il s’agit d’une réponse directement liée aux revendications des mouvements queer et trans (Alpheratz, 2023). L’inclusion linguistique, quant à elle, s’inscrit dans un contexte historico-culturel plus vaste, et se réfère à la création de conditions symboliques et pratiques permettant la participation équitable de tous les sujets aux processus de communication — non seulement en ce qui concerne le genre, mais aussi face aux barrières imposées par les normes culturelles, sociales et institutionnelles qui stigmatisent certains modes de parole, d’écriture ou d’expression (Goffman, 2017 ; Omote, 2021). En ce sens, l’usage du genre neutre peut être compris comme l’une des stratégies possibles — et importantes — au sein d’un ensemble plus complexe de pratiques orientées vers l’inclusion linguistique. Toutefois, comme le souligne Rosa (2021), l’adoption institutionnelle de ces pratiques reste souvent limitée, diluant fréquemment leur potentiel transformateur au nom de la modération et du maintien d’une image publique acceptable. Comprendre cette distinction est essentiel pour éviter de réduire le débat sur l’inclusion

3. Certaines institutions, par exemple, adoptent déjà dans leur correspondance officielle ou non des usages tels que le remplacement des articles féminins et masculins par un « *x* », ou encore une forme évoquant l’identification numérique avec le symbole « *@* ».

à un seul marqueur social, en reconnaissant que les processus d'exclusion sont de nature intersectionnelle et requièrent de multiples fronts de lutte symbolique et politique.

## 2. PENSER LE PDV DE L'INCLUSION DANS LES DÉBATS EN LIGNE

Étant donné que l'évolution technologique et l'expansion des espaces de débat sur les réseaux sociaux (Amossy, 2017 ; Paveau, 2021) ont contribué à élargir les discussions sur le langage et l'inclusion, nous avons constitué<sup>4</sup> pour cette étude deux corpus de commentaires en ligne : (a) interactions générées (commentaires et réponses aux commentaires) à partir d'un short publié sur YouTube par @GaspardG, dont la description est : « J'ai demandé aux Français ce qu'ils pensaient de IEL », sous forme du microtrottoir, recueillies en novembre 2024 ; (b) une publication sur Instagram du compte @codigo intitulée « Quando o psicólogo precisi di psiquiatric<sup>5</sup> », présentée sous forme de montage vidéo, où des psychologues utilisent des formes linguistiques neutres émergentes en portugais pour se présenter.

La collecte de données dans ces environnements numériques repose sur la notion d'instant discursif, telle que proposée par Moirand (2020). Selon l'autrice, l'analyste du discours numérique, face à l'ampleur des significations et des corrélations possibles dans ces contextes, doit privilégier une approche basée sur de petits *corpus*, qui permettent de décrire aussi bien des formes discursives instables ou peu consolidées que les relations entre le langage verbal et l'environnement social, incluant les acteurs et leurs actions.

En outre, nous nous appuyons sur le concept de PDV (point de vue), tel que défini par Rabatel (2018 , 2025), en cherchant à établir une discussion qui prenne en compte la position et

4. Bien que les commentaires soient publics, nous avons choisi de préserver l'anonymat des utilisateurs et des profils, car notre intérêt porte sur le contenu des interactions, et leur identification n'affecte pas l'essence des analyses. Ainsi, ces profils seront désignés par trois lettres ou symboles choisis aléatoirement.

5. Version approximative en français inspirée de la proposition d'Alpheratz « Quand le psychologue precisi di psiquiatric », qui, dans sa traduction littérale, serait « Quand le psychologue a besoin d'un psychiatre ».

la responsabilité énonciative des utilisateurs en tant que locuteurs/énonciateurs premiers dans ces espaces. Rabatel (2018) définit le PDV comme une prédication dans laquelle l'énonciateur exprime sa perception de l'objet du discours par le choix des mots et leur organisation, indépendamment de la présence explicite d'un jugement. Ainsi, la manière dont certains discours sur le langage neutre sont construits peut refléter non seulement une position linguistique, mais aussi une position idéologique et sociale.

Compte tenu de l'étendue, de l'espace réservé à la description et du volume de réactions et de commentaires, nous avons choisi dans cette étude une sélection préalable de commentaires les plus descriptifs ou exprimant un jugement plus marqué sur le langage neutre. Nous avons également pris en compte, pour la présentation, les commentaires dans leur langue originale (français et portugais), lesquels seront traduits pour l'exposé de l'article à l'aide d'une approche hybride : d'abord humaine, afin de vérifier et valider les contextes de production, puis à l'aide d'un logiciel d'intelligence artificielle GPT (Generative Pre-trained Transformer), plus précisément ChatGPT-4 dans sa version gratuite, basé sur le traitement du langage naturel (TAL).

L'introduction de formes linguistiques émergentes visant à élargir la représentativité de genre dans les forums et sur les réseaux sociaux tend à susciter des PDV antagonistes, révélant un fonctionnement discursif qui s'apparente à la modalité polémique<sup>6</sup> telle que la définit Amossy (2017). Pour cette auteure, la polémique constitue un débat public portant sur une question d'actualité et d'intérêt collectif, dans lequel se manifestent des tensions sociales, culturelles et idéologiques. Il s'agit en réalité d'une dynamique argumentative structurée, permettant d'observer comment différents discours s'opposent, négocient ou tentent de délimiter les sens. Dans cette perspective, les PDV exprimés sur l'usage du genre neutre – souvent articulés autour de la défense de la norme, du rejet des innovations et de stratégies de revendication de marginalisa-

6. Selon Amossy (2017), la polémique est un débat public autour d'une question d'actualité et d'intérêt collectif, reflétant les tensions et préoccupations d'une société. Bien qu'elle soit souvent perçue comme un affrontement conflictuel, elle joue également un rôle dans la délibération et l'argumentation rhétorique. L'opinion commune a tendance à la considérer comme irrationnelle, mais une analyse plus approfondie révèle que cette vision est simpliste et mériterait d'être reconsidérée.

tion inversée – rendent explicite que le débat sur l’inclusion linguistique dépasse la dimension formelle de la langue et s’inscrit dans des disputes plus larges liées à l’identité, à la reconnaissance et aux rapports de pouvoir dans la société contemporaine.

### 2.1. DÉBATTRE DE L’INCLUSION ET DU GENRE NEUTRE EN FRANÇAIS

L’introduction de formes linguistiques émergentes, telles que « iel », dans l’espace public met en évidence la construction de PDV antagonistes, inscrits dans une dynamique polémique au sens d’Amossy (2017), c’est-à-dire un débat public dans lequel se cristallisent tensions sociales, enjeux identitaires et questions d’actualité. Ce n’est pas un hasard si un *short* de YouTube (Figure 1), qui présente de courtes interviews de passants sur l’utilisation de la forme neutre « iel » en français, révèle différents points de vue ainsi que le rejet de la langue inclusive de genre.

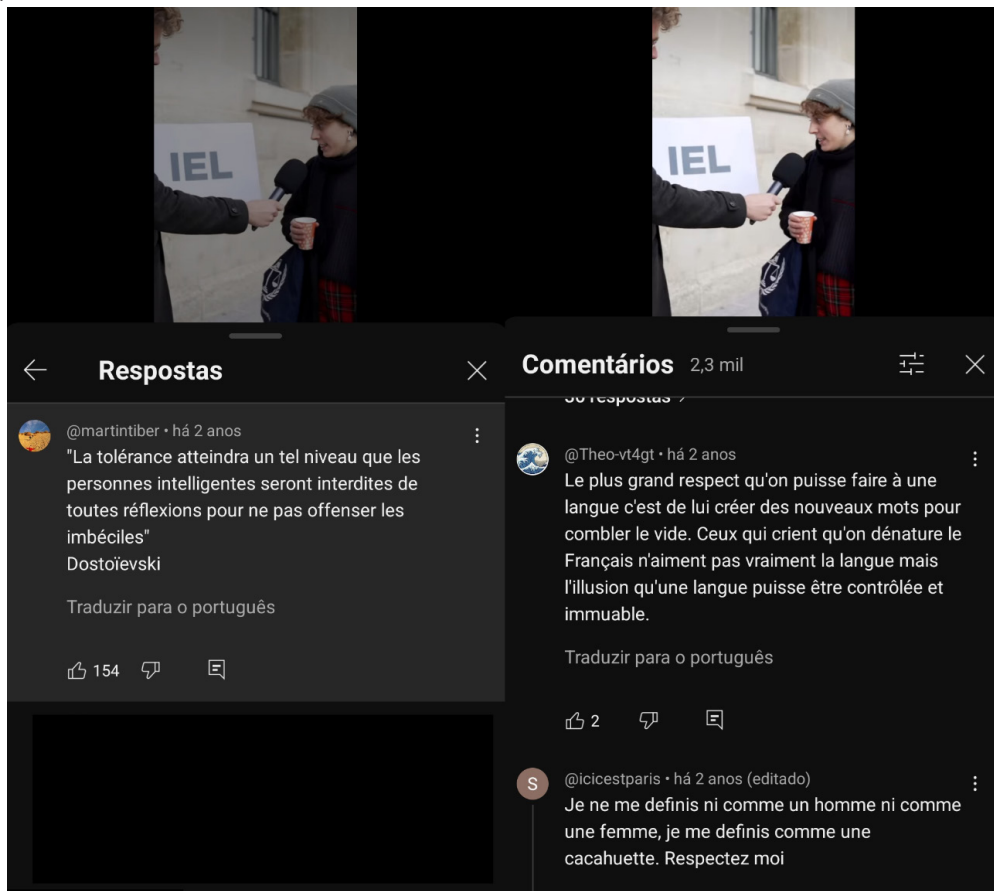
Figure 1 – Short - “IEL”

Fonte – @GaspardG -Youtube



Quatre captures d'écran de ce *short* publié sur la chaîne @GaspardG montrent, par exemple, des références à « iel » en tant que « mot », « nouveau pronom » suivi de « inclusif », et enfin « violent à mon oreille ». Cette vidéo courte, en plus des commentaires des personnes interrogées, comporte une série de 2 323 commentaires (au moment de la génération des données<sup>7</sup>), parmi lesquels nous en avons sélectionné cinq, postés par des utilisateurs comme ceux présentés dans la Figure 2. Les commentaires identifiés comme (1) @martintiber, (2) @Theo-vt4gt et (3) @icicestparis reflètent un scepticisme quant à l'adoption de propositions liées au genre neutre en français, en particulier celles qui impliquent la création de nouvelles terminaisons pour les adjectifs et les noms.

7. Les données ont été générées le 16 mai 2025.



Figur 2 – Discussions autour du *short* YouTube 1, 2 et 3

Fonte – @GaspardG -Youtube

Les points de vue exprimés sont guidés par des arguments de rejet du neutre et un fort attachement à la norme linguistique institutionnalisée. Les commentaires analysés reflètent également une diversité de positions concernant l'adoption du langage neutre en français, variant entre le scepticisme ironique, l'engagement politique et la pratique quotidienne d'adaptation communicationnelle.

Le commentaire (1), attribué à une citation de Dostoïevski – « La tolérance atteindra un tel niveau que les personnes intelligentes seront interdites de toutes réflexions pour ne pas offenser les imbéciles » – fonctionne comme une stratégie discursive de discrédit idéologique du langage neutre et, plus largement, de toute pensée s'opposant à une conception qui cherche à s'imposer comme nouvelle doxa, déjà dominante dans certains milieux. La citation encadre le point de vue comme une dénonciation d'un excès de tolérance mettant en péril le droit à exercer l'esprit critique sans passer pour un troglodyte, un machiste misogyne ou un homophobe/anti-LGBT. Ce type d'énoncé reprend une rhétorique classique de réaction aux transformations sociales, dans laquelle les revendications de reconnaissance sont caricaturées comme des menaces au "bon sens" ou à la logique. Présentée hors contexte, la citation opère ici comme une critique voilée des discours inclusifs, s'alignant sur une posture de résistance symbolique.

À l'inverse, le commentaire (2) s'oppose à une vision conservatrice de la langue, en mettant en avant l'idée que l'innovation lexicale peut être un signe de soin et d'attachement à la langue : « Le plus grand respect qu'on puisse faire à une langue c'est de lui créer des nouveaux mots pour combler le vide. » Cette position valorise la création lexicale, mais elle ne touche pas aux structures grammaticales elles-mêmes. Elle illustre néanmoins une ouverture à la transformation linguistique et s'oppose à ceux qui considèrent que toute modification, qu'elle soit lexicale ou grammaticale, dénaturerait le français. En ce sens, cette perspective met l'accent sur

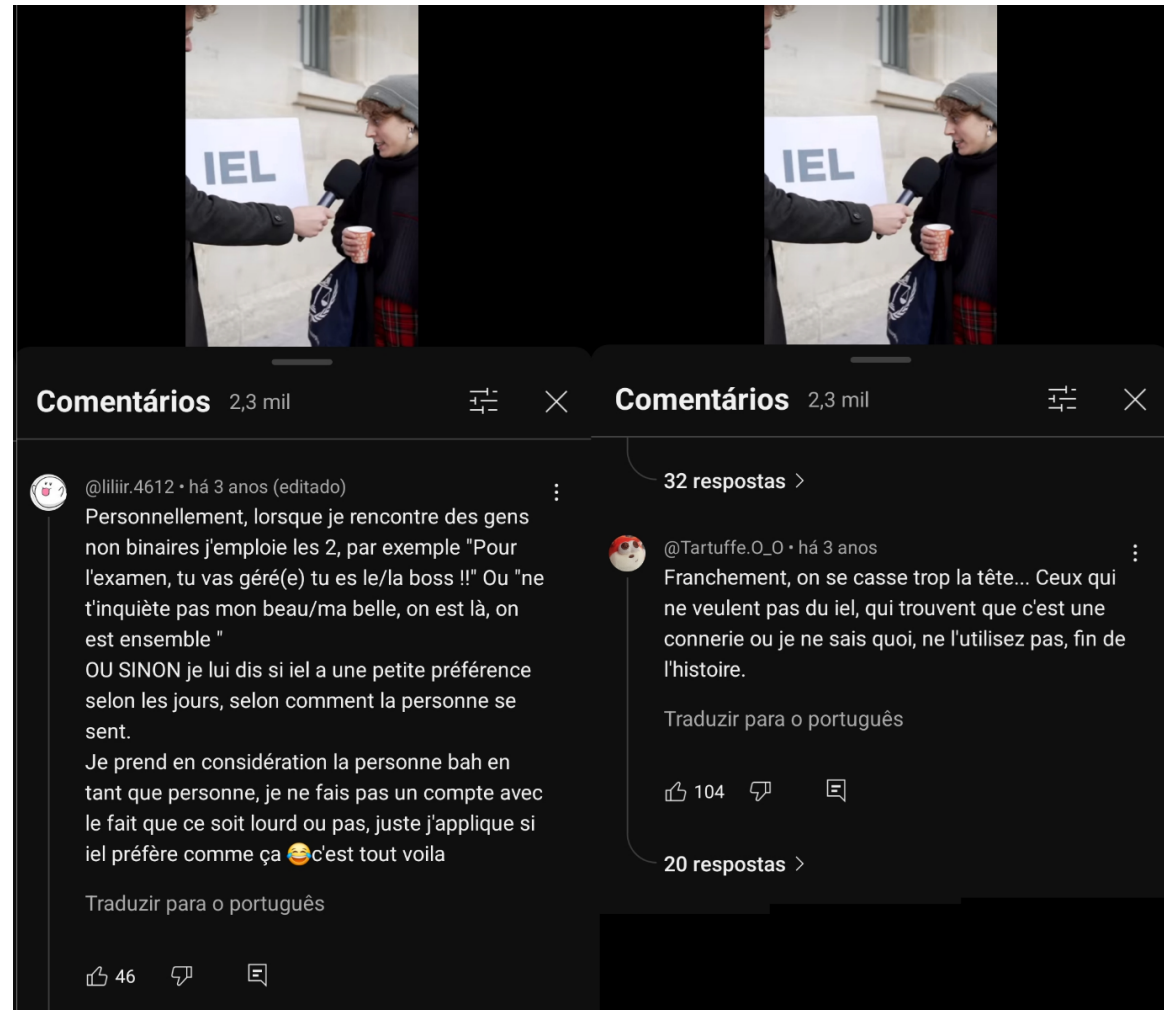
l'historicité et la dynamique de la langue, et se rapproche des approches contemporaines de la linguistique critique ou de la sociolinguistique, tout en différenciant clairement lexique et grammaire.

Le commentaire (3), quant à lui, adopte un ton ouvertement sarcastique : « Je ne me définis ni comme un homme ni comme une femme, je me définis comme une cacahuète. Respectez-moi. » Cette formulation, bien que superficiellement humoristique, reproduit une stratégie discursive de délégitimation des identités non binaires. En poussant à l'absurde l'auto-identification de genre, l'énonciateur tente d'invalider la complexité de l'expérience non binaire, la réduisant à un caprice ou un excès. Cette forme d'ironie laisse entendre que les demandes de reconnaissance des identités diverses seraient arbitraires ou caricaturales, révélant une posture de non-reconnaissance symbolique.

Dans le même registre, mais avec quelques nuances, les commentaires (4) @liliir et (5) @Tartuffe présentent d'autres réactions et données sur la résistance discursive face à l'adoption du langage neutre en français.

Figur 3 – Commentaires 4 et 5

Fonte – @GaspardG -Youtube



Le commentaire (4), en revanche, présente une approche empathique et pratique de la question. Le locuteur décrit comment il interagit avec des interlocuteurs non binaires, en utilisant des formes flexibles telles que « tu es le/la boss ! » ou en posant directement la question sur la préférence de la personne : « je lui dis si iel a une petite préférence selon les jours. » L'accent n'est pas mis sur la difficulté structurelle de la langue, mais sur la reconnaissance de la personne en tant qu'individu, indépendamment de l'effort linguistique requis. Cette attitude reflète une éthique relationnelle et situationnelle, dans laquelle l'usage du langage neutre est interprété comme une forme de respect et de sollicitude, plutôt que comme une imposition normative.

Enfin, le commentaire (5) adopte une posture relativiste : « Ceux qui ne veulent pas du iel [...] ne l'utilisez pas, fin de l'histoire. » Cette déclaration traduit une certaine lassitude face au débat idéologique autour du langage neutre et propose une solution fondée sur la liberté individuelle d'usage. Bien que cette approche puisse sembler conciliatrice, elle ignore les dimensions structurelles de la reconnaissance linguistique et le rôle de la norme dans la légitimation de certaines formes discursives. L'invisibilisation des identités qui ne trouvent pas leur place dans les pronoms traditionnels n'est pas prise en compte, réduisant ainsi la discussion à une simple question de choix individuel, sans considération pour les effets sociaux et politiques du langage.

De manière générale, on peut observer que les points de vue exprimés dans ces cinq commentaires illustrent la complexité discursive entourant le genre neutre en français. Bien qu'il ne s'agisse que de quelques exemples, ils révèlent à quel point la polémique se cristallise autour d'un thème abordé tantôt avec sarcasme, tantôt à travers une critique structurelle, entre engagement et fatigue. Ce type d'interaction en ligne se présente comme un champ de lutte symbolique où la langue constitue à la fois un outil d'expression identitaire et un territoire de

résistance. La façon dont « iel » est reçu – parfois avec moquerie, parfois avec ouverture – révèle la profondeur des tensions entre la tradition grammaticale et les transformations socioculturelles en cours.

## **2.2. DISCUSSION SUR L'INCLUSION ET LE GENRE NEUTRE EN PORTUGAIS BRÉSILIEN**

En poursuivant l'étude, nous analysons maintenant le contexte du portugais du Brésil dans la discussion sur l'usage du genre neutre sur Instagram. Au Brésil, ce débat est particulièrement présent sur ces plateformes, où les changements linguistiques sont également abordés sous un angle politique et institutionnel, notamment parce que les suffixes -e/-es utilisés pour marquer le neutre ont déjà été employés lors d'événements officiels du gouvernement de gauche du Parti des Travailleurs (PT). Toutefois, contrairement au cas du français, il n'existe pas encore (au moment de la rédaction de cette étude) de documents spécialisés traitant de la formalisation linguistique du genre neutre en portugais. Les discussions menées par des auteurs tels que Pos-senti (2022) et Schwindt (2020) constituent donc des références importantes : ces chercheurs montrent que l'usage neutre du genre, au-delà d'une innovation formelle, s'inscrit à la fois dans une compréhension des différences et dans une revendication idéologique portée par des luttes de groupes sociaux.

Les principaux exemples d'usage sont ainsi observés dans des publications qui visent à présenter ou à ironiser l'emploi du neutre. Le cas étudié ici a été structuré sous la forme d'un remix de vidéos montrant des psychologues qui explorent également le thème de l'inclusion de genre. Le profil Instagram en question intitule cette présentation de manière ironique (Figure 4) : « Quando o psicoligie precisi di psiquiatric », en jouant linguistiquement avec l'exagération de l'usage des suffixes, non seulement pour les noms mais aussi pour d'autres catégories grammaticales.



Figur 4 – Publication avec quelques commentaires

Fonte – Instagram - @codigo

Dans un mouvement similaire à ceux décrits précédemment, les commentaires suivent des stratégies discursives récurrentes dans les débats sur le langage neutre, s'inscrivant dans des schémas argumentatifs typiques de contestation de ce type de langage (Possenti, 2022; Schwindt, 2020). La principale stratégie d'expression du PDV (Figure 5) repose sur la ridiculisation et la disqualification de l'autre (Amossy, 2017). Des commentaires comme celui de (6) @pal « Je n'ai jamais vu autant de gens perturbés dans une seule vidéo » et (8) @t.e.r. « C'est bizarre,

comment peut-on atteindre un tel niveau de folie sociale ? ») utilisent des stratégies de moquerie pour délégitimer la proposition d'inclusion linguistique, en l'associant à un état de désordre mental ou à une irrationalité des discours présentés dans la publication. Inversement, certains partisans de l'expression neutre recourent également à la caricature ou à la critique moqueuse de ceux qui défendent la langue traditionnelle, illustrant le caractère bidirectionnel de ces stratégies de disqualification dans les débats numériques.

On observe également un appel à l'identité de genre masculin, comme dans (7) @tru, qui dresse une liste exhaustive de caractéristiques traditionnellement associées à la masculinité hégémonique (ex. : travailleur, conservateur, père, fan de l'UFC). Ce type de discours est utilisé de manière argumentative pour renforcer une identité sociale imprégnée de valeurs patriarcales dominantes, caractérisées par une forte hiérarchisation (homme/femme), l'autorité, la tradition, la force, la virilité et la compétitivité. Il s'agit ici d'un PDV marqué par un modèle rigide et binaire du genre, avec des rôles sociaux bien définis. Selon cette perspective, toute vision qui s'oppose à ces valeurs — comme les débats sur le langage neutre et inclusif — doit être soit rejetée, soit tournée en dérision. Ironiquement, cette argumentation accomplit exactement ce qu'elle reproche à la pensée opposée : elle délégitime et caricature les points de vue divergents, montrant que la stratégie de disqualification est utilisée de manière symétrique dans les débats sur le langage (Figure 5).



Figur 5 – Commentaires Instagram  
6, 7 e 8

Fonte – Instagram - @codigo<sup>8</sup>

8. (6) @pal - Mec, je n'ai jamais vu autant de gens perturbés dans une seule vidéo.

(7) @tru - Je suis hétéro, blanc, travailleur, père, époux, je fais du jiu-jitsu, je suis chasseur, carnivore, ancien cow-boy de rodéo, de droite, patriote, conservateur, père d'une Opel, camionneur et fan de l'UFC !

(8) @t.e.r. - C'est difficile de croire que c'est réel, c'est bizarre, comment les gens peuvent-ils atteindre ce niveau de folie sociale ?

Aux limites proches (Figure 6), la contestation de la nécessité du changement linguistique peut être observée dans (9) @tia, qui remet directement en question la relation entre la langue classée selon les limites du correct et de l'incorrect et l'oppression (« comment parler un portugais incorrect va-t-il empêcher qu'un être humain soit opprimé ? »), ignorant ainsi l'impact social du langage dans la construction des inégalités. Ce point de vue montre comment la minimisation de la fonction symbolique et politique du langage le réduit à un simple système fonctionnel.

Ce type de point de vue est également lié à d'autres discours fortement associés à des idéologies extrêmes et à des menaces extérieures. Par exemple, le commentaire de (10) @der établit

un lien entre les défenseurs du langage neutre et des groupes politiques considérés comme radicaux, suggérant qu'ils devraient se trouver dans des pays comme l'Iran ou la Corée du Nord. Ce type de discours met en œuvre la stratégie de la « culpabilité par association » pour discréditer la cause, en la reliant à des idéologies rejetées par une grande partie du public. Ce jugement s'inscrit dans une logique plus large selon laquelle certains groupes minoritaires peuvent être acceptés uniquement s'ils s'adaptent aux valeurs traditionnelles. Il en résulte une relation asymétrique, où l'acceptation dépend de la conformité à des normes préexistantes, c'est-à-dire à la doxa implicite : « tout le monde est le bienvenu, tant qu'il respecte nos valeurs ». Il convient de noter que le mouvement de la « langue neutre » ne cherche pas à créer une nouvelle norme ou doxa, mais plutôt à proposer des alternatives linguistiques inclusives sans imposer de prescription universelle.

Enfin, (11) @psi évoque l'influence du discours institutionnalisé dans ces débats. Cet énonciateur illustre la perception selon laquelle les institutions professionnelles seraient « dominées » par la militance, suggérant que le langage neutre ne serait pas une question scientifique, mais politique. Ce type de discours, tout comme dans l'exemple du français, révèle comment la légitimité académique et professionnelle est souvent mobilisée pour contester ou valider certaines tentatives d'inclusion. La référence au CRP (*Conseil Régional de Psychologie - Brésil*) renforce l'idée que les disputes sur le langage passent aussi par des luttes de pouvoir au sein des institutions normatives (Figure 6).

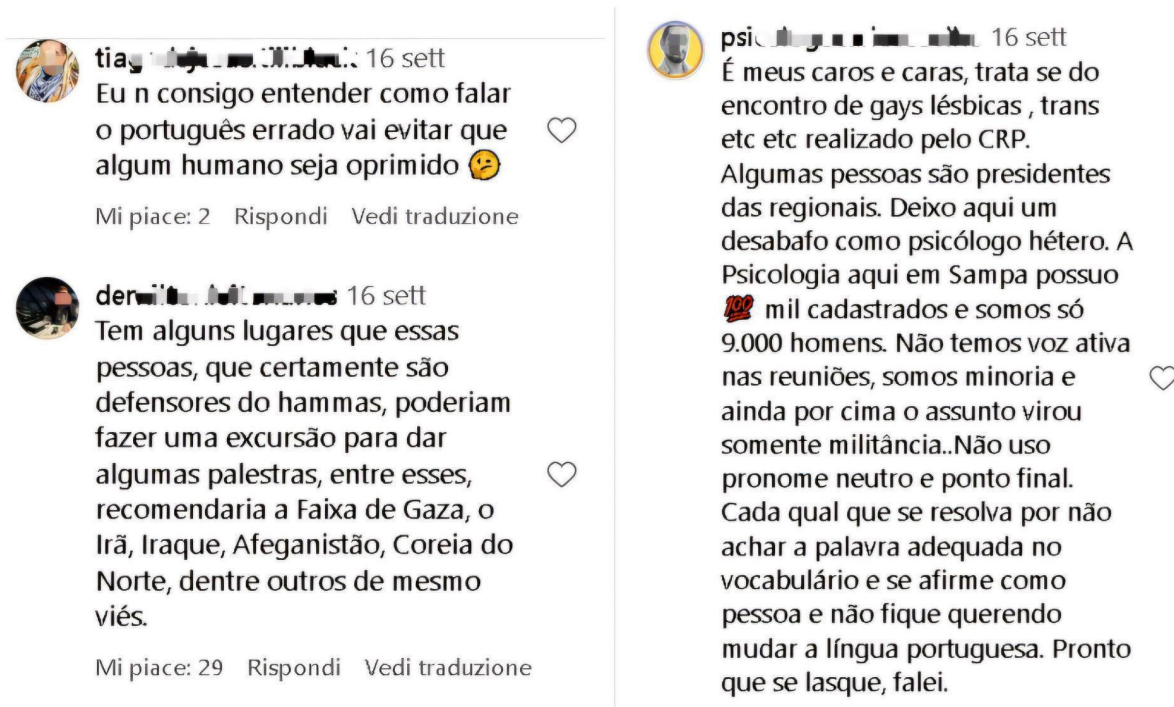


Figure 6 – Commentaires Instagram 9, 10 e 11

Fonte – Instagram - @codigo<sup>9</sup>

9. (10) @tia - Je ne comprends pas comment parler mal le portugais va empêcher qu'un être humain soit opprimé.

(11) @der - Il y a certains endroits où ces personnes, qui sont certainement des défenseurs du Hamas, pourraient faire une excursion pour donner quelques conférences. Parmi ceux-ci, je recommanderais la bande de Gaza, l'Iran, l'Irak, l'Afghanistan, la Corée du Nord, et d'autres pays du même genre.

(12) @psi - Eh bien, mes chers amis, il s'agit d'une rencontre de gays, lesbiennes, trans, etc., organisée par le CRP. Certaines personnes sont présidents des sections régionales. En tant que psychologue hétéro, je veux laisser ici mon ressenti. À São Paulo, la psychologie compte 100 000 inscrits et nous ne sommes que 9 000 hommes. Nous n'avons aucune voix active dans les réunions, nous sommes une minorité et, en plus, le sujet est devenu purement militant. Je n'utilise pas le pronom neutre et point final. Chacun doit se débrouiller s'il ne trouve pas un mot approprié dans le vocabulaire et s'affirmer en tant que personne, sans vouloir changer la langue portugaise. Voilà, c'est dit !

### 2.3. SYNTHÈSE COMPARATIVE DES CAS ANALYSÉS

En comparant les discussions sur le langage neutre dans les deux langues, on observe qu'en français, les arguments contre cette innovation insistent sur son absence d'usage réel (« *No one uses this* », « *This is purely a hypothetical exercise* »), suggérant qu'il s'agit d'une imposition artificielle. En revanche, en portugais brésilien, la résistance se concentre davantage sur des aspects identitaires (masculinité, conservatisme) et politiques (association à la militance et à des idéologies extrêmes). Cela suggère que, tandis qu'en français, l'argument prédominant est l'inutilité présumée de cette innovation, dans le contexte brésilien, la résistance est plus imprégnée d'éléments culturels et politiques.

Les points de vue liés à ce que l'on pourrait appeler une revendication de marginalisation inversée sont également fréquents dans les débats en ligne. De nombreux utilisateurs, en particulier ceux qui contestent les revendications des minorités, affirment qu'ils sont eux-mêmes désormais une minorité opprimée par les changements sociaux portés par des groupes « militants ». Comme nous l'avons vu dans le discours de (7), cet utilisateur se définit par de multiples identités associées au patriarcat (hétérosexualité, travail, paternité, conservatisme, pratique des sports de combat, consommation de viande, patriotisme, etc.), renforçant ainsi l'idée d'appartenance à un groupe traditionnel qui serait attaqué.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un échantillon large, les autres exemples montrent comment la résistance au langage inclusif, en particulier dans le contexte brésilien, repose sur une combinaison de ridiculisation, de réaffirmation des identités traditionnelles, de remise en question de la nécessité du changement et du rejet de ce qui viole les institutions linguistiques normatives. En comparant ces débats, nous remarquons que, tandis que l'argument de l'inefficacité prédomine

en France, au Brésil, le rejet s'articule de manière plus idéologique et identitaire. Cela suggère que le débat sur l'inclusion linguistique ne se limite pas à la structure de la langue, mais reflète des tensions sociopolitiques plus larges.

### CONSIDÉRATIONS FINALES

En partant de l'hypothèse selon laquelle le discours institutionnel, notamment dans les contextes académiques, éducatifs et normatifs, joue un rôle central dans la légitimation ou le rejet des changements linguistiques, influençant ainsi la manière dont le langage neutre est débattu dans les espaces numériques, nous avons constaté, à travers le français et le portugais brésilien, des preuves de la façon dont différents acteurs sociaux utilisent des stratégies discursives pour contester ou défendre l'inclusion linguistique, révélant des dynamiques complexes de résistance et d'appropriation.

En revenant à nos objectifs, nous constatons le rôle central de l'autorité discursive dans les points de vue analysés, cristallisant la tension entre l'autorité traditionnelle de la norme grammaticale et l'émergence de formes discursives innovantes portées par des collectifs sociaux. Dans une perspective sociolinguistique, ces tensions s'inscrivent dans des idéologies linguistiques et des régimes de normativité et de purisme abondamment documentés (Irvine & Gal, 2000). Dans l'espace francophone, la rigidité normative, soutenue par des traditions prescriptives et des instances d'autorité, se confronte aux voix qui cherchent à élargir l'usage des formes neutres, comme l'illustrent les controverses sur l'écriture inclusive et les prises de position institutionnelles (Académie française, 2017). Au Brésil, le conflit se reconfigure: il oppose des groupes conservateurs – qui indexent le langage neutre à la militance politique – à des mouvements sociaux qui en défendent l'adoption comme instrument d'équité et de justice

linguistique, dans la continuité de débats locaux sur la norme, la variation et le préjugé linguistique (Faraco, 2008). Ce cadrage met en évidence que ces débats relèvent de luttes de légitimité et de pouvoir symbolique autour de la langue et de son usage public (Bourdieu, 2001).

Les points de vue exprimés dans le *Short* de YouTube et sur Instagram montrent moins une négociation explicite qu'une dispute de sens, dans laquelle les utilisateurs réinterprètent, contestent ou réaffirment des normes institutionnelles au sein des espaces numériques. Ces plateformes, plutôt que de véritables arènes de débat, fonctionnent comme des espaces de circulation de points de vue concurrents, où les discours s'opposent directement et se renforcent au sein de communautés d'adhésion. L'influence des institutions sur la réception publique du langage neutre demeure perceptible, notamment à travers un ton de ridiculisation présent dès la publication initiale. Le climat interactionnel, souvent dominé par des valeurs associées à des rapports de genre hiérarchisés, révèle une forte résistance à l'innovation linguistique et, plus largement, à certains débats sur l'inclusion des minorités. Cette résistance s'accompagne fréquemment d'arguments centrés sur la préservation de la norme, la délégitimation des utilisateurs des formes neutres et des liens avec des idéologies politiques spécifiques. Il convient enfin de noter que les promoteurs des formes neutres se revendiquent très souvent comme « progressistes » ou affiliés à des positions de gauche, ce qui illustre la dimension idéologique et politique des débats autour du langage neutre.

Ainsi, la performativité de l'identité linguistique, comme la proposition d'Alpheratz en français et l'usage de la désinence « -e » en portugais, est interprétée non pas comme une simple innovation formelle, mais comme un reflet de discours institutionnels sur l'identité de genre, qui peinent à trouver des adhérents dans les interactions analysées, aucun commentaire de soutien n'ayant été identifié. Les commentaires analysés révèlent comment différents acteurs discursifs

– linguistes, psychologues et utilisateurs ordinaires – intègrent, rejettent ou reconfigurent ces changements. La résistance observée ne se limite pas à une prétendue défense de l’immuabilité de la langue ; elle s’appuie plutôt sur des représentations normatives et idéologiques de ce que devrait être la langue, souvent associées à la préservation des hiérarchies sociales et à des conceptions traditionnelles de l’identité de genre. Ces résistances démontrent que les débats sur l’inclusion linguistique ne se limitent pas aux aspects formels de la langue, mais reflètent des luttes plus larges autour de l’identité, du pouvoir et de la représentativité sociale, s’inscrivant ainsi en continuité avec les dynamiques de dispute de sens observées dans les espaces numériques et soulignant ainsi la nécessité d’études complémentaires.

## RÉFÉRENCES

- Académie française. (2017, 26 de outubro). *Communiqué sur l'écriture inclusive*. [www.academie-francaise.fr](http://www.academie-francaise.fr)
- Alpheratz, M. (2019a). Français inclusif: du discours à la langue? *Le Discours et la Langue. Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, (111), 53–74. <https://hal.science/hal-02323626v2>
- \_\_\_\_\_. (2019b). *Français inclusif*. <https://www.alpheratz.fr/linguistique/francais-inclusif/>
- \_\_\_\_\_. (2023). *Grammaire du français inclusif* (2e éd.). Châteauroux: Éditions Vent Solars.
- Amossy, R. (2017). *Apologia da Polêmica*. São Paulo: Contexto.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Fidalgo, S. S., Hashizume, C. M., & Gonçalves, F. M. da S. (2022). Práticas de linguagem e educação inclusiva. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 38(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202257181>
- Goffman, E. (2017). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4e éd.). São Paulo: LT.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–83). School of American Research Press.
- Moirand, S. (2020). A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade (F. C. Gibin & J. L. Costa, Trad.). *Revista Linguagem*, 36, 20–41. <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/826/476>
- Omote, S. (2021). A construção da inclusão: uma perspectiva histórica. *Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade*, 1(1), 17–32. <https://doi.org/10.36942/revincluso.v1i1.608>
- Paveau, M.-A. (2021). *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Campinas: Pontes.
- Possenti, S. (2022). O gênero e o gênero. In: Filho, F. R. B.; Othero, G.A. *Linguagem “Neutra”: Língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 17-36.
- Rabatel, A. (2025). *Por uma análise linguística, discursiva e crítica das mídias*. Campinas-SP: Pontes.

Rabatel, A. (2018). Du sens et de l'interprétation au prisme de la problématique translinguistique du point de vue. *Orbis Linguarum*, 50. <https://shs.hal.science/halshs-02133043v1>

Rabatel, A., & Rosier, L. (Coords.). (2019). Les défis de l'écriture inclusive. In *Le discours et la langue. Revue de linguistique française*, 11(1). Louvain-la-Neuve: EME éditions. <https://doi.org/10.4000/glad.2654>

Rosa, M. da. (2021). Leis e leituras: análise do discurso institucional sobre “reformas universitárias” no Brasil e na França (2003-2013). *Avaliação*, 26(2), 461–482. <https://www.scielo.br/j/aval/a/568N9N-vrGyKkTV5ZjW5kqnd/?format=html&lang=pt>

Schwindt, L. C. (2020). Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da ABRALIN*, 19(1), 1-23. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>



## O Ponto de Vista como categoria analítica transversal do texto: um estudo a partir das intertextualidades

**CÁSSIA FERNANDA DE OLIVEIRA COSTA**  
cassia.fernanda@ufpe.br

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2025)  
Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4305-9522>

**SUZANA LEITE CORTEZ**  
suzana.cortez@ufpe.br

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2011)  
Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0983-0900>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Ponto de Vista;  
Linguística Textual;  
Intertextualidades;  
Multissemiose.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
05/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
21/11/2025

**RESUMO:** No presente artigo, a partir da articulação teórica entre a teoria do Ponto de Vista (PDV), de Alain Rabatel, e a Linguística Textual (LT) brasileira (Cortez, 2011; Cavalcante et al., 2020; Cavalcante et al., 2022), propomos a adoção do PDV como categoria analítica transversal da textualidade. Neste estudo, centramos nossa análise nas relações entre PDV e intertextualidades, discutindo como os processos intertextuais contribuem para a representação de PDV, isto é, de perspectivas, pensamentos, ações e opiniões associadas a um centro de perspectiva (enunciador). Para isso, consideramos as intertextualidades como relações de diálogo entre textos, gêneros e estilos, que podem ocorrer em diferentes graus de explicitude, tanto entre textos específicos (intertextualidades estritas) quanto entre grupos amplos de exemplares textuais (intertextualidades amplas), conforme defende Carvalho (2018). Nossa proposta está pautada na LT brasileira, que considera a multissemiose como fator constitutivo do texto (Cavalcante et al., 2022). Assim, concebemos o PDV como categoria multissemiótica, isto é, que pode ser flagrada não só pelas formas verbais, mas por distintas semioses. A fim de demonstrar a produtividade analítica de nossa proposta de adoção do PDV como categoria transversal, analisamos duas propagandas eleitorais em vídeo. As análises evidenciam que os PDV podem materializar-se por meio das intertextualidades e demonstram que o mesmo pode ocorrer a partir de diferentes categorias textuais, de modo a confirmar a natureza transversal do PDV. Observa-se, portanto, que o PDV não apenas dialoga com outras categorias, mas nelas se inscreve e por meio delas se concretiza textualmente.



## Point of View as a Transversal Analytical Category in Text: A Study Based on Intertextualities

**CÁSSIA FERNANDA DE  
OLIVEIRA COSTA**  
cassia.fernanda@ufpe.br

PhD in Language and Literature from the Universidade Federal de Pernambuco, Brazil (2025)  
Educational Affairs Officer at the Universidade Federal de Pernambuco, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4305-9522>

**SUZANA LEITE CORTEZ**  
urbano@ifba.edu.br

PhD in Linguistics from the Universidade Estadual de Campinas, Brazil (2011)  
Associate Professor at the Universidade Federal de Pernambuco, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0983-0900>

**KEYWORDS:**

Point of View;  
Text Linguistics;  
Intertextualities;  
Multisemiosis.

**ARTICLE RECEIVED ON:**

09/05/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**

11/21/2025

**ABSTRACT:** In this article, drawing on the theoretical articulation between Alain Rabatel's theory of Point of View (POV) and Brazilian Text Linguistics (TL) (Cortez, 2011; Cavalcante et al., 2020; Cavalcante et al., 2022), we propose adopting POV as a transversal analytical category of textuality. This study focuses on the relationship between POV and intertextualities, discussing how intertextual processes contribute to the representation of POVs – that is, perspectives, thoughts, actions, and opinions associated with a center of perspective (enunciator). Intertextualities are conceived here as dialogical relations between texts, genres, and styles, which may occur at different levels of explicitness, whether between specific texts (strict intertextualities) or across broader groups of textual instances (broad intertextualities), as argued by Carvalho (2018). Our proposal is grounded in Brazilian TL, which considers multisemiosis a constitutive feature of texts (Cavalcante et al., 2022). Accordingly, we conceive POV as a multisemiotic category, detectable not only in verbal forms but also across distinct semiotic resources. To demonstrate the analytical productivity of adopting POV as a transversal category, we analyze two electoral video advertisements. The analyses show that POVs may be materialized through intertextualities and may also emerge through different textual categories, thus confirming the transversal nature of POV. We argue, therefore, that POV not only engages in dialogue with other categories but also inscribes itself in them and becomes textually materialized through their articulations.



## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, defendemos que a produtividade da noção de Ponto de Vista (Rabatel, 2013; Cortez, 2003, 2011) para as análises da textualidade legitima sua incorporação à Linguística Textual (LT) na condição de categoria analítica transversal. Inicialmente concebido a partir dos estudos da focalização narrativa de Gérard Genette, o conceito de Ponto de Vista (PDV) foi reelaborado por Alain Rabatel em uma perspectiva pragma-enunciativa. Nesse sentido, o PDV pode ser definido como posição enunciativa, ou como um conjunto de posições em relação, que se manifesta pela maneira como locutores e enunciadorees apreendem e representam os objetos de discurso (Cortez, 2013).

Considerado sob esse viés dialógico, o PDV evidencia a constituição textual dos discursos e mostra-se propício para a análise da argumentatividade, especialmente quando posto em relação com outras categorias da LT. Entre essas, a intertextualidade tem lugar privilegiado, por evidenciar o entrecruzamento de textos, estilos e gêneros – não apenas em produções predominantemente verbais, mas também naquelas em que a multisssemiose está em evidência, com a mobilização integrada de recursos linguísticos, visuais e sonoros (Carvalho, 2018; Cavalcante et al., 2020) ).

A aproximação entre PDV e intertextualidade possibilita observar que a construção de perspectivas, pensamentos, ações e opiniões pode se materializar por meio de processos intertextuais que tornam visíveis as posições dos enunciadorees. Essa observação nos revela que o PDV não é apenas uma categoria que dialoga com outras, mas se constitui como categoria transversal, inscrevendo-se nelas e por elas sendo concretizado.

Diante desse quadro, o presente artigo propõe investigar de que modo os processos intertextuais contribuem para a configuração do PDV, defendendo sua transversalidade como categoria analítica do texto. As análises empreendidas nesse sentido concentram-se em textos eminentemente multissemióticos: duas propagandas eleitorais em vídeo provenientes das campanhas dos dois principais candidatos à presidência do Brasil em 2022, Lula e Bolsonaro. Para tanto, baseamo-nos no posicionamento que já assumimos em Costa (2025), de acordo com as contribuições de Rabatel (2013, 2015, 2016), Cortez (2011), Carvalho (2018), Cavalcante et al. (2020, 2022), entre outros, cuja produção fundamenta a compreensão do texto como objeto dinâmico, argumentativo, relacional e multissemioticamente constituído.

Visando a este objetivo, o artigo está estruturado de modo a contemplar, inicialmente, as noções de PDV e intertextualidades com base nos pilares teóricos aqui indicados. Na sequência, apresentamos o *corpus*, explicitando os aspectos metodológicos da pesquisa e por último, analisamos as propagandas eleitorais digitais, seguidas da síntese do que constatamos e postulamos com este trabalho.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. A ABORDAGEM ENUNCIATIVO-PRAGMÁTICA DO PDV

Ao proceder a uma contundente revisitação crítica de um conjunto de diferentes autores (Jean Pouillon, Tzvetan Todorov, Gérard Genette, etc.) implicados na discussão sobre ponto de vista na narrativa entre os anos 1940 e 1990 na França, Rabatel (1997) funda com grande originalidade as bases de sua teoria. Sob o viés da “problematização linguística”, o autor rompe com a tradição genettiana do estudo das focalizações<sup>1</sup> narrativas e vai consolidando, na virada dos anos 1990 e 2000, as bases da sua teoria pragma-enunciativa do PDV. Assim, o autor assinala

1. A obra de Genette popularizou esses estudos, que se interessavam, por exemplo, pela diferenciação entre objetividade e subjetividade nas narrativas com base no tipo de foco narrativo adotado. Para isso, centravam-se na figura do narrador, desconsiderando os demais centros de perspectiva existentes. Segundo Rabatel (1997, 1998), tais características são limitações de uma abordagem simplista de fenômenos complexos.

seu distanciamento dessa abordagem e deixa o termo “focalização” para assumir a nomenclatura “ponto de vista” (PDV), bem como o termo “focalizador” para adotar “sujeito enunciador”.

A abordagem rabateliana do PDV expande a análise da focalização única e estanque para a de PDV que podem ser múltiplos, representados pelo sujeito que gerencia o evento enunciativo, mas não necessariamente “pertencentes” a ele. Ou seja, o narrador (ou locutor, na nomenclatura adotada por Rabatel), através do fenômeno da empatia, pode colocar-se no lugar do outro e representar seu PDV. Assim, o interesse da abordagem pragma-enunciativa volta-se para como um sujeito enunciador – que pode ser o narrador (locutor principal) ou outro sujeito, não-responsável pelo gerenciamento enunciativo – constrói discursivamente um objeto de conhecimento, de forma a representar seu PDV sobre ele.

Rabatel (2016) caracteriza os PDV como “pistas” para a interpretação, que formam um “mapa” para a coconstrução das significações através das escolhas de empatização do locutor. O autor explica que, ao orientar as interpretações, o PDV se configura como um mecanismo textual-discursivo de *argumentação indireta*. Por não recorrer à formulação de uma tese ou aos esquemas de raciocínio da argumentação formal, esse tipo de argumentação “sugere” mais do que “impõe”. Portanto, o leitor é orientado a construir sentido, e pode chegar a determinadas conclusões, a partir de instruções fornecidas pelo locutor (Rabatel, 2013, 2016).

Assim, o leitor é levado a tomar a maneira pela qual certo objeto do discurso lhe é apresentado como correspondente à realidade. Os PDV “mascaram” seus efeitos argumentativos, uma vez que esses são ativados pela interpretação. Diferentemente da focalização narrativa, o estudo do PDV propicia análises que vão além das produções literárias e das narrativas. Faz-se pertinente, portanto, o que defende Rabatel (2015) ao indicar o PDV como uma problemática

transversal, relevante em textos de qualquer gênero. Para a compreensão de como o movimento de “colocar-se no lugar do outro” ou de “dar voz ao outro”, que caracteriza a representação de PDV, é construído textualmente e colabora para a orientação argumentativa do texto, um aspecto da teoria de Rabatel é fundamental: a disjunção entre locutor e enunciador, que remonta à proposta de Ducrot (1987 [1984]). Essa proposta considera o locutor como aquele que produz materialmente o enunciado, seja esse assumido por ele mesmo ou atribuído a outrem; já o enunciador é a fonte dos atos de enunciação e, conseqüentemente, dos PDV.

No entanto, Ducrot privilegia a análise em torno de questões lógico-argumentativas, por isso se satisfaz com uma definição de enunciador que se confunde com a de PDV (cf. Rabatel, 2013). Dessa maneira, a análise ducrotiana não contempla as relações entre as fontes enunciativas dos PDV. Rabatel (2013, 2016), por outro lado, considera essas relações como um ponto indispensável, e propõe que, nas análises, os PDV sejam agrupados de acordo com sua fonte enunciativa.

Portanto, o que Rabatel traz de Ducrot para sua abordagem pragma-enunciativa do PDV resume-se à distinção entre o centro da *atualização dêitica* (locutor) e o centro da *atualização modal* (enunciador). Isso significa compreender que a presença de marcas dêiticas não é necessária para que o sujeito imprima subjetividade aos enunciados e, assim, expresse PDV. Desse modo, a opção por um texto em que as atualizações dêiticas aparecem pouco (ou nem mesmo aparecem) não torna esse texto “objetivo”, porque a subjetividade sempre está lá, ainda que o locutor adote um tom “objetivante”. O tom “objetivante” ou “subjetivante” de um texto é definido pelas escolhas do locutor, norteadas pelas particularidades do gênero e do contexto (Rabatel, 2013, 2016).

Ao considerar o locutor como centro da atualização dêitica e o enunciador como centro da atualização modal, compreende-se que a atualização dêitica não é imprescindível para a expressão de PDV. Isso implica no reconhecimento de que os PDV podem ser assumidos não só diretamente por locutores, que proferem os enunciados, mas também indiretamente por enunciadores, “centros de perspectiva modal” (cf. Rabatel, 2016) aos quais nem sempre se confere uma voz. Como aponta Rabatel (2016), todo locutor é um enunciador, mas nem todo enunciador é um locutor. Em outras palavras, essas instâncias estão em sincretismo quando o PDV é expresso e diretamente assumido por um locutor/enunciador (L/E ou l/e), mas não há sincretismo nos casos em que o PDV é atribuído a um enunciador que não tem voz própria (e).

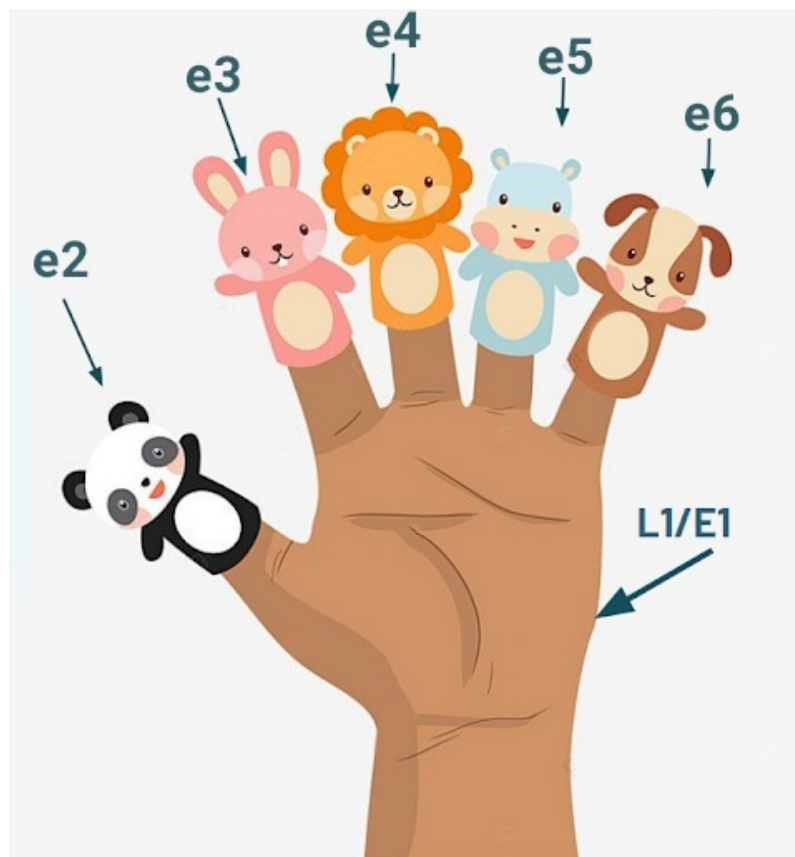
O gerenciamento dos PDV no texto cabe ao locutor/enunciador primeiro (L1/E1, denotado em letras maiúsculas), também chamado de principal. L1/E1 é quem “dá voz” aos demais enunciadores (e2, e3, e4... denotados em letras minúsculas) e representa seus PDV de maneira a lhes conferir determinado nível de credibilidade, de acordo com o que for necessário para fortalecer o seu próprio PDV – que corresponde ao PDV do texto. Além do principal, os textos podem apresentar outros locutores/enunciadores (l2/e2, l3/e3, l4/e4... denotados em letras minúsculas), que “falam por si mesmos”, mas não gerem outros PDV além dos próprios e, portanto, não são responsáveis pela construção da orientação argumentativa do texto.

Essa dinâmica ocorre em todos os gêneros, dentro dos limites que se impõem pelas características de cada um, sendo L1/E1 sempre a instância responsável pelo PDV do texto (correspondente à orientação argumentativa em textos monogeridos, quer dizer, em textos em que apenas uma instância o produz) e pela gestão dos demais PDV que possam existir<sup>2</sup>. Nas figura 01, a seguir, apresentamos o esquema que elaboramos em Costa (2025) para representar metaforicamente o funcionamento das relações entre as instâncias enunciativas em textos monogeridos e poligeridos.

2. Rabatel (2013, p. 45) explica que o locutor/enunciador primeiro é linguisticamente e pragmaticamente superior aos locutores/enunciadores segundos, pois “a dêixis é calculada em relação a L1, implicando as transformações adequadas no discurso citado de l2”, além de que “[...] L1 atualiza os PDV de l2 em função de seus próprios interesses de locutor primário”.

Figura 1 – Esquema metafórico dos dedoches (textos monogeridos)

Fonte – Costa (2025, p. 31)



3. Importa-nos frisar a finalidade didática e sintetizante dos esquemas que elaboramos nas figuras 1 e 2 para afastar a possibilidade de interpretação do locutor/enunciador principal como completamente autônomo e “todo poderoso”. L1/E1 é, sim, a instância de gerenciamento – por isso o representamos como a “mão” que dá vida aos dedoches –, mas, como veremos adiante, a própria concepção de sujeito adotada por Rabatel distingue esse gerenciamento de uma autonomia irrestrita.

Por meio da metáfora do dedochê, a figura 1 ilustra simplificadamente<sup>3</sup> como o locutor/enunciador primeiro assume o papel de representar e, conseqüentemente, gerenciar os PDV de enunciadores segundos. Assim como os dedoches das figuras, os enunciadores segundos não possuem total autonomia e controle sobre seus PDV, visto que esses são gerenciados pelo locutor/enunciador principal. Esse jogo de assunção e atribuição de PDV é fundamental para as análises baseadas na teoria enunciativo-interacional do PDV. Para um melhor entendimento

dessa questão, são relevantes os dispositivos enunciativos da *prise en charge* (PEC) e da imputação, bem como a noção de responsabilidade enunciativa.

Os dispositivos enunciativos da *prise en charge* (PEC) e da imputação estão relacionados às operações de assunção e atribuição de PDV realizadas por L1/E1, das quais também fazem parte os enunciadores segundos. A PEC corresponde à “apropriação pelo dizer”, ou seja, à assunção total do PDV, por isso ocorre apenas com os locutores/enunciadores (Rabatel, 2016; Rabatel & Chauvin-Vileno, 2006). Quando um locutor/enunciador representa e assume irrestritamente seu próprio PDV (ou um PDV co-construído entre ele e um enunciador segundo), há PEC.

Já os enunciadores não-locutores têm seus PDV representados por um locutor-enunciador, portanto a apropriação pelo dizer ocorre por uma “quase-PEC” (Rabatel, 2015). Esse fenômeno é chamado de *imputação* e ocorre quando um locutor/enunciador atribui um PDV a um enunciador segundo que não possui lugar de locução no texto – conseqüentemente, não pode ser completamente responsabilizado pela assunção do PDV que lhe foi atribuído.

É importante diferenciar, ainda, o conceito de PEC da noção de *responsabilidade enunciativa*. Enquanto a PEC é mais local, observada a nível de tessitura de enunciados em certas porções do texto, a responsabilidade enunciativa é um conceito mais amplo, relacionado à ética nas práticas languageiras (Cortez, 2011). Esse entendimento é sustentado por Rabatel & Chauvin-Vileno (2006), para os quais a responsabilidade enunciativa engloba desde a seleção do conteúdo até a organização formal do texto.

Discutidos os principais aspectos relacionados ao PDV de acordo com a abordagem rabateliana, passamos às reflexões teóricas a respeito da categoria textual à qual relacionamos o PDV no presente estudo: a da(s) intertextualidade(s).

## 1.2. A(S) INTERTEXTUALIDADE(S): UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-DISCURSIVA SOBRE OS DIÁLOGOS ENTRE TEXTOS

O conceito primário de intertextualidade, criado por Julia Kristeva (1974 [1969]) inspira-se no dialogismo bakhtiniano e considera que todo texto é um “mosaico” de outros textos. Na LT contemporânea, autores como Cavalcante e Brito (2011), Nobre (2014), Faria (2014), Cavalcante, Carvalho e Faria (2017) e Carvalho (2018) evidenciam o papel do cotexto (parte “tangível” do texto, constituída pelos elementos que o compõem materialmente) na identificação dos processos intertextuais, mesmo em suas formas menos explícitas. Os processos intertextuais são definidos, então, como as remissões materialmente observáveis a um ou vários textos distintos.

No âmbito da LT brasileira, as publicações de Ingedore Koch dão início à grande repercussão das análises sobre a intertextualidade entre os pesquisadores da área. As investigações da autora são também importantes para a demarcação das fronteiras entre a intertextualidade e outros fenômenos discursivos, como o dialogismo e a polifonia. Isso porque Koch (1991, 2002, 2004) propõe a distinção entre *intertextualidade ampla* e *intertextualidade estrita*<sup>4</sup>. Nessa acepção, a intertextualidade ampla está presente em todos os textos; por outro lado, a intertextualidade estrita diz respeito ao fenômeno intertextual apreensível pontualmente na materialidade do texto. Uma vez que Koch dedicou-se vastamente à intertextualidade, em publicações desde a década de 1980 até a primeira década dos anos 2000, sua obra elenca categorizações diversas a respeito dos processos intertextuais. Assim, o trabalho dessa autora trouxe para a LT brasileira o alicerce fundador dos modelos analíticos produzidos posteriormente. Entre eles, destacamos o de Carvalho (2018), que adotamos em nossas análises.

4. A mesma nomenclatura é adotada por Nobre (2014) e Carvalho (2018) em suas categorizações da intertextualidade, mas o sentido atribuído por esses autores difere do proposto por Koch. Essas categorizações serão descritas e discutidas ainda nesta seção.

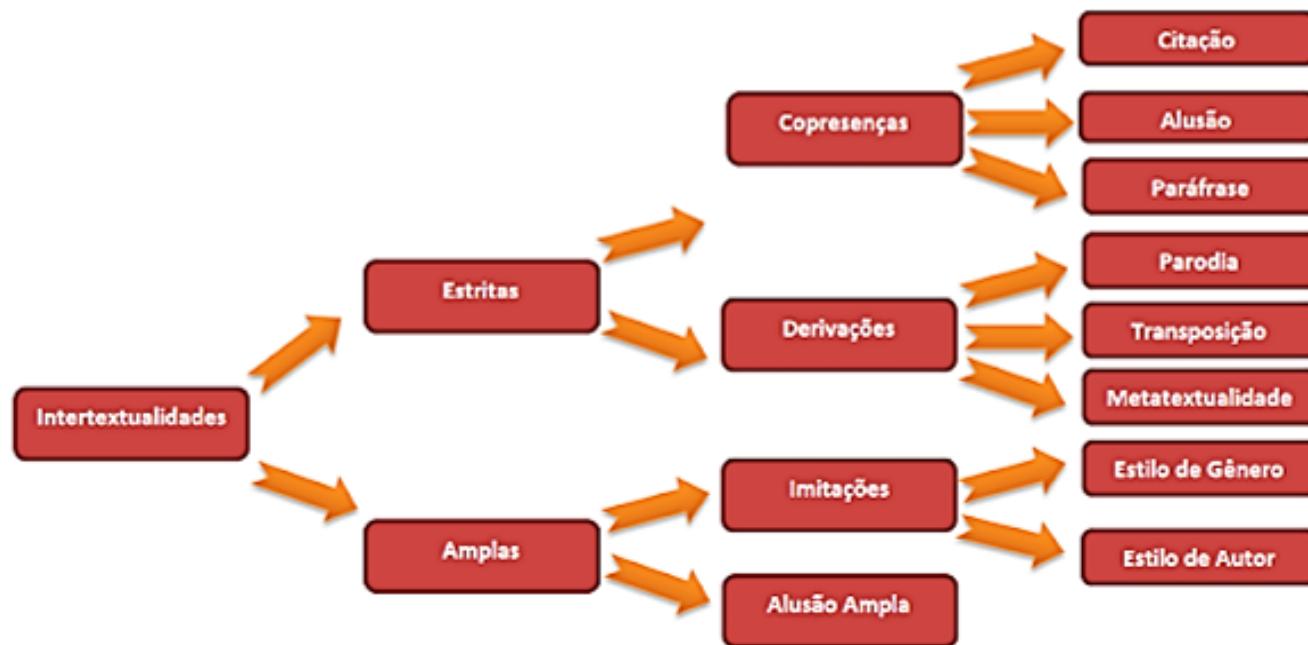
A categorização apresentada por Carvalho (2018) origina-se das propostas clássicas de Genette e Piègay-Gros, sob forte influência de trabalhos da LT brasileira que também remetem a essas propostas. Assim como em Nobre (2014), é basilar na classificação de Carvalho (2018) a existência de dois grandes grupos de intertextualidades: as *intertextualidades amplas* e as *intertextualidades estritas*. Como vimos, nomenclatura análoga foi criada por Koch (2004) para distinguir a intertextualidade *stricto sensu* (que coincide com o que tomamos como intertextualidade neste trabalho, conforme já pontuamos) da intertextualidade considerada constitutiva do texto e do discurso (o que, para nós, consiste em outros fenômenos discursivos, mais amplos que a intertextualidade).

Por sua vez, Nobre (2014) atualiza a mesma nomenclatura para outro sentido: na acepção do autor, as relações entre dois ou mais textos especificamente reconhecíveis compõem as *intertextualidades estritas*; já as conexões tangíveis entre um texto e um grupo amplo de outros textos, cuja identificação específica não é possível, fundam as *intertextualidades amplas*. Ao assumir a distinção entre intertextualidades estritas e amplas no sentido pleiteado por Nobre (2014), Carvalho (2018) acertadamente destaca que essas formas de intertextualidade não são excludentes, por isso podem sobrepor-se e complementar-se – um mesmo texto pode apresentar processos intertextuais estritos e amplos. Desse modo, dando continuidade e aprofundamento ao trabalho de Nobre (2014), a autora visa a um modelo analítico que possa “estender o escopo do conceito de intertextualidade e forjar (sub)categorias que comportem os diálogos que ultrapassam a apreensão de texto(s) específico(s)” (Carvalho, 2018, p. 54).

O esquema abaixo possibilita a visualização de como é disposta a classificação das intertextualidades segundo Carvalho (2018):

Figura 2 – “Classificação das intertextualidades estritas e amplas”, de Carvalho (2018)

Fonte – Carvalho (2018, p. 110)



Como vemos acima, é a partir da distinção inicial dos dois grandes grupos de intertextualidades, estritas e amplas, que são organizadas e subdivididas as demais categorias (provenientes do quadro da transtextualidade genettiana). As intertextualidades estritas são subdivididas em copresenças e derivações. Tal subdivisão é realizada a partir de critérios apresentados originalmente por Piègay-Gros, que define a copresença pela efetiva presença de um texto em outro e a derivação pela “transformação” de um texto em outro, no qual os sentidos originais são alterados, mas aspectos característicos do texto-fonte, que permitem identificá-lo, são mantidos.

As intertextualidades estritas por copresença correspondem à citação, à alusão estrita e à paráfrase. A *citação* consiste em uma reprodução literal de parte de um texto em outro. Ela pode ou não ser sinalizada graficamente e, ainda, apresentar-se com ou sem menção ao autor original. A *alusão estrita*, por sua vez, consiste em retomadas e menções indiretas ao(s) texto(s)-fonte(s). Como elucidada a autora, “[...] ocorre, pela alusão, um jogo com a possibilidade de fazer ressoar outros dizeres, de fazer suscitar a música de outra voz” (Carvalho, 2018, p. 86). Por ser menos marcada, a alusão estrita exige um esforço cognitivo maior, tendo sua apreensão facilitada nos casos em que o texto-fonte é de grande repercussão. A paráfrase, por fim, caracteriza-se pela reelaboração de trechos do texto-fonte, realizada por mudanças lexicais e/ou sintáticas que conduzem à explicitação do conteúdo de outro texto, sem que seu sentido seja alterado (Carvalho, 2018).

As derivações também são compostas por três subcategorias: a *paródia*, a *transposição* e a *metatextualidade*. A paródia é uma transformação lúdica, cômica ou satírica do texto original. Nessa transformação, a forma pode ser mantida, mas o conteúdo é alterado para gerar humor – seja ele lúdico ou satírico. Já na transposição, não existem traços de humor e, geralmente, as alterações em relação ao texto-fonte concentram-se na forma, enquanto o sentido é preservado. São exemplos de transposição as traduções e as adaptações entre gêneros textuais (um texto originalmente produzido em determinado gênero é transposto para outro). A metatextualidade, por último, caracteriza-se pela relação crítica ou comentativa entre textos: o metatexto comenta, interpreta ou analisa o texto-fonte.

Como pontuamos, diferentemente das estritas, as intertextualidades amplas têm como traço comum a existência de padrões semânticos, estilísticos, genéricos ou temáticos que remetem a um conjunto difuso de outros textos, de maneira que rastrear as relações até um texto espe-

cífico ou um grupo de textos definido não é possível. Segundo Carvalho (2018), compõem as intertextualidades amplas as seguintes categorias: imitação de estilo de gênero, imitação de estilo do autor e alusão ampla.

O primeiro tipo de imitação de estilo ocorre nos casos em que um texto de determinado gênero apresenta características estilísticas e estruturais de outro, isto é, combina o gênero em que está inserido a elementos de um gênero distinto. Já na imitação de estilo de autor, um texto evoca o estilo característico de certo movimento artístico/cultural ou autor distinto daquele que o elaborou. Essa evocação pode ocorrer pelo vocabulário, pelas estruturas sintático-semânticas ou mesmo pelas temáticas abordadas. A alusão ampla, por fim, diz respeito às remissões indiretas a temas ou fatos que não se referem particularmente a um só texto ou grupo definido de textos, mas dialogam com um conjunto heterogêneo e difuso de produções. Mesmo difusas, essas remissões são identificáveis na materialidade textual, embora possam exigir maior esforço cognitivo do leitor nessa identificação.

Apresentados os fundamentos teóricos que dão base a este trabalho, dedicamo-nos, na próxima seção, aos aspectos metodológicos.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme indicamos na introdução, com este trabalho pretendemos demonstrar que o PDV pode ser considerado uma categoria analítica transversal da textualidade, materializando-se a partir de suas relações com outras categorias – entre as quais elegemos a intertextualidade. Para alcançarmos esse objetivo, procederemos à análise de duas propagandas eleitorais em vídeo, publicadas na rede social *YouTube*. Essas propagandas fazem parte das campanhas de Lula e Bolsonaro, então candidatos à presidência do Brasil, e integram também o conjunto de textos

analisados em Costa (2025). Entretanto, o enfoque de análise aqui adotado é distinto, uma vez que privilegia a defesa da noção de PDV como categoria do texto.

Caracterizamos o *corpus* mencionado como propagandas eleitorais em vídeo devido à sua finalidade: persuadir eleitores, promover candidatos ou partidos e influenciar escolhas eleitorais no período de campanha. Esse gênero ocupa posição estratégica nas disputas eleitorais, seja para difundir propostas e reforçar a imagem de determinados candidatos, seja para enfraquecer adversários. Nas plataformas digitais, como o *YouTube*, as propagandas eleitorais ganham novo relevo. Isso porque podem ser acessadas a qualquer momento e por qualquer pessoa com acesso à internet, além de visualizadas, compartilhadas e comentadas repetidamente, mesmo após o fim do período eleitoral, graças às potencialidades do ecossistema digital em que estão inseridas (Paveau, 2020). Embora reconheçamos sua importância, as particularidades do contexto digital não serão discutidas neste estudo, por não fazerem parte do recorte analítico que propomos<sup>5</sup>. Assim, as análises contemplam apenas o conteúdo em vídeo das propagandas selecionadas – não são abordados, portanto, os comentários, *likes* e compartilhamentos a elas associados.

Como mencionamos, as duas propagandas eleitorais em vídeo analisadas neste artigo fazem parte do *corpus* elaborado em Costa (2025). Entre os critérios de elaboração desse corpus estão: o período de publicação das propagandas no *YouTube* (de 16 de agosto a 30 de outubro de 2022, conforme autorização do Tribunal Superior Eleitoral brasileiro para as campanhas presidenciais de 2022); as propagandas serem provenientes das campanhas de Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e Jair Messias Bolsonaro, filiado ao Partido Liberal (PL) – os dois principais candidatos à presidência do Brasil em 2022; e, ainda, a seleção de vídeos unicamente nos canais oficiais dos candidatos ou dos seus partidos.

5. Em Costa (2025), a influência das características do ecossistema digital na geração do *corpus* é tratada com maior profundidade.

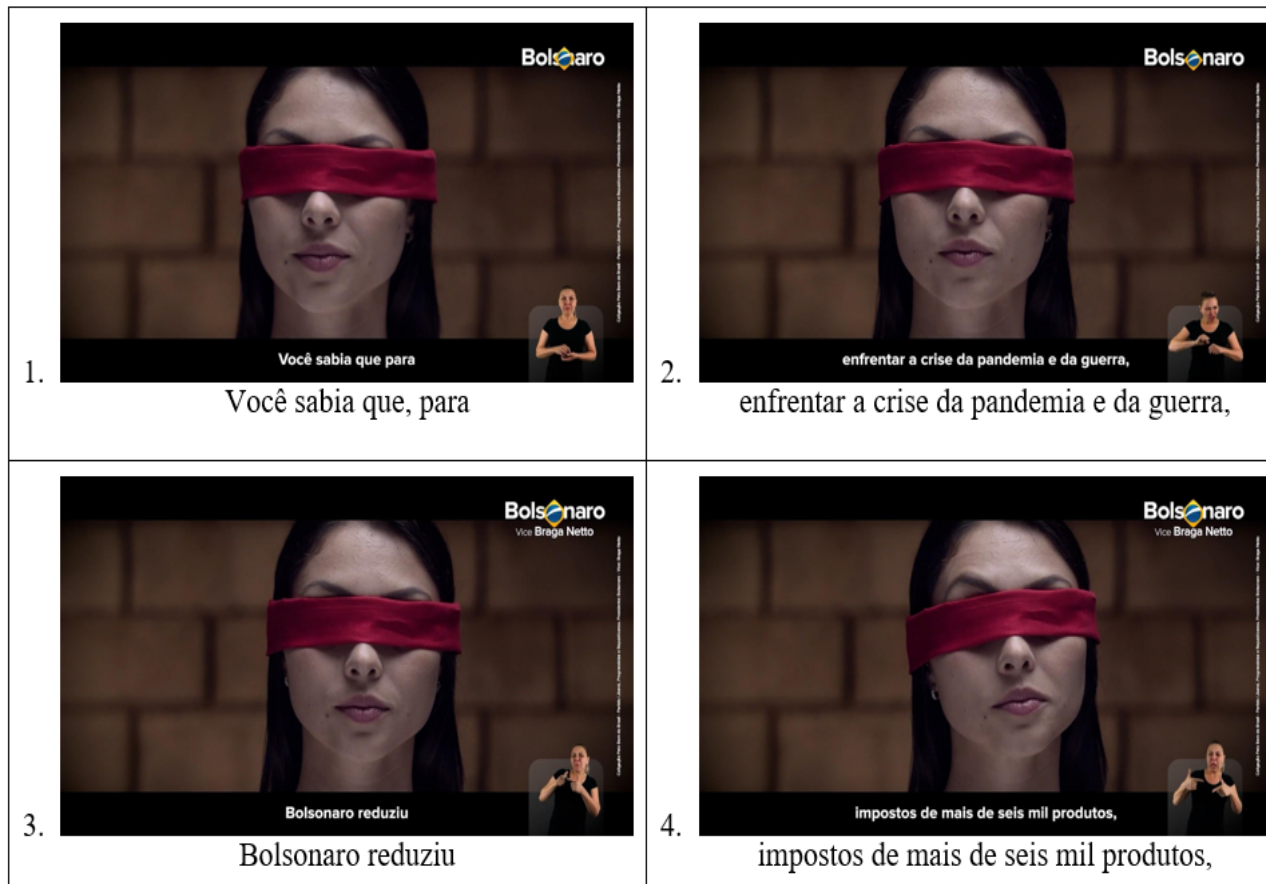
Para as análises das duas propagandas selecionadas – uma pertencente à campanha de Lula e a outra à campanha de Bolsonaro – adotamos como principal parâmetro a observação de como as intertextualidades operam na configuração dos PDV e como eles são articulados para a tessitura da coerência nos textos. Interessa-nos, assim, tanto a construção do PDV principal, responsável pela orientação argumentativa do texto e assumido pelo locutor/enunciador primeiro (L1/E1), quanto a representação de PDV segundos, que se relacionam com o PDV principal de modo complementar ou contrastivo e são atribuídos a enunciadores diversos (e2, e3, e4...). Esse movimento de análise nos permitirá compreender de que forma os processos intertextuais reforçam a legitimidade dos candidatos promovidos e, ao mesmo tempo, contribuem para a desqualificação do adversário, evidenciando a transversalidade do PDV como categoria analítica da textualidade.

Como a compreensão e a interpretação dos dados norteiam a análise, esta pesquisa é qualitativa. Quanto ao método, alinha-se ao indutivo, pois parte da observação dos textos para identificar regularidades que surgem ao longo da análise (Liberali & Liberali, 2011). O resultado das escolhas metodológicas que pontuamos até aqui pode ser observado na seção a seguir, em que apresentamos a análise.

### **3. ANÁLISE DAS PROPAGANDAS ELEITORAIS EM VÍDEO**

Conforme indicamos na seção anterior, empreendemos nossa análise em duas propagandas eleitorais em vídeo (PEV). A primeira delas faz parte da campanha de Bolsonaro, filiado ao Partido Liberal (PL); já a segunda, compõe a campanha de Lula, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), ambos candidatos à presidência do Brasil em 2022. As propagandas são apresentadas quadro a quadro por capturas de tela e têm suas narrações transcritas em forma de

legenda, abaixo de cada quadro. Disponibilizamos também o *link* do *YouTube*, para que os textos possam ser acessados em sua mídia original (o vídeo). Tanto na propaganda 1 quanto na propaganda 2, observamos de que modo os PDV materializam-se textualmente por meio de processos intertextuais. Iniciamos pela propaganda da campanha de Bolsonaro, apresentada abaixo.

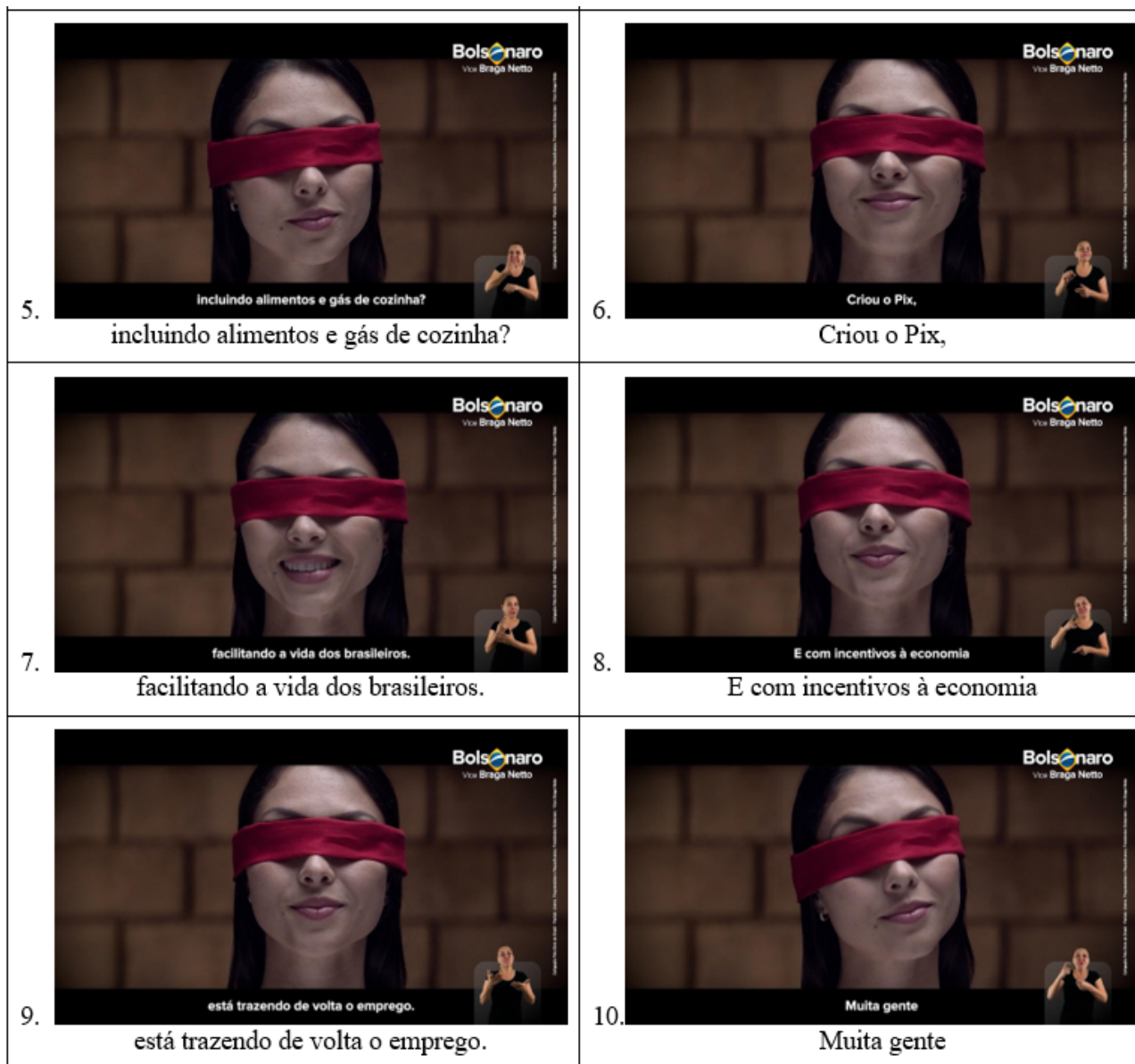


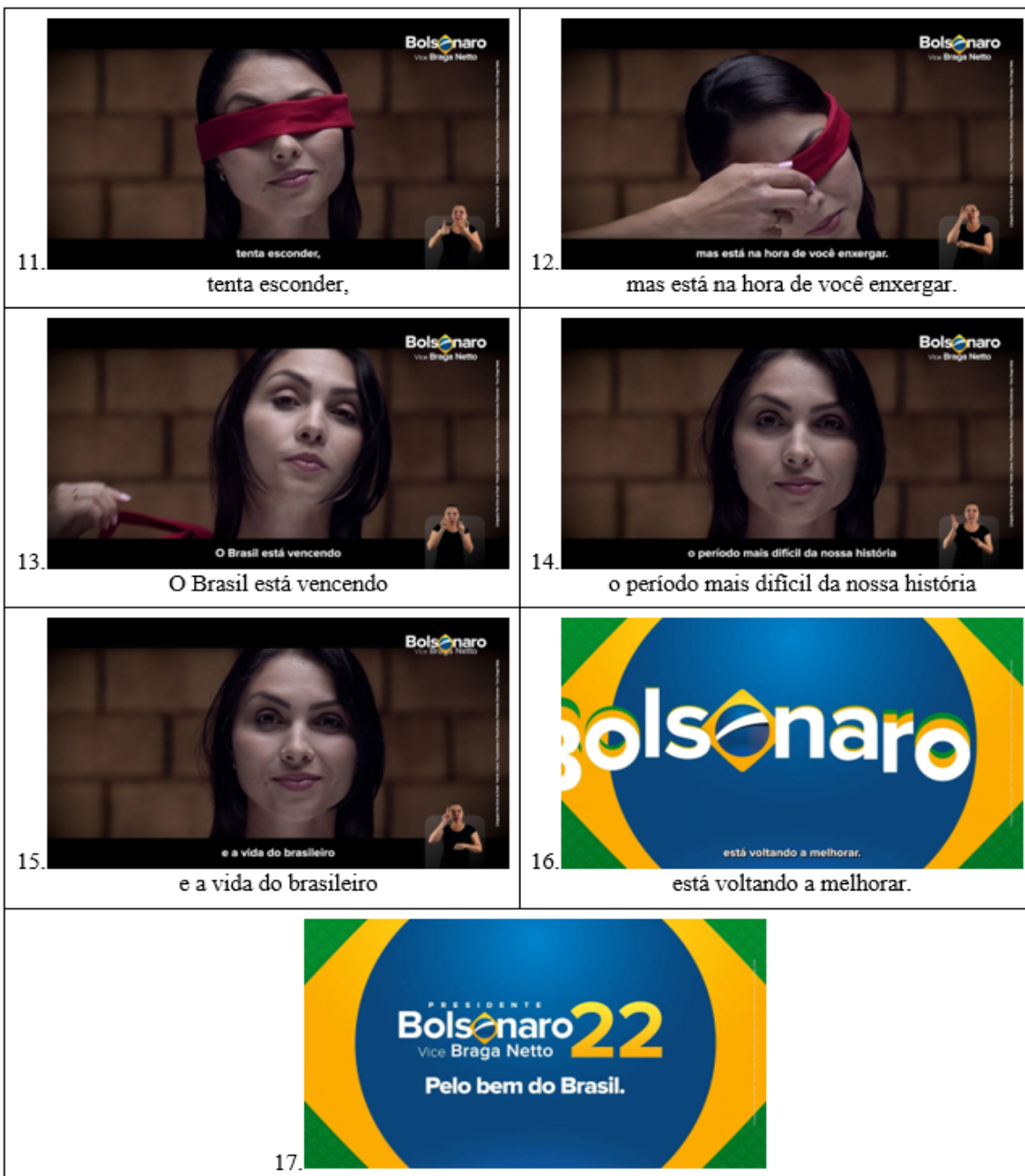
PEV 1 - “É hora de enxergar a verdade” (PL)

Fonte – Canal Partido Liberal. Recuperado em 21 out. 2024, de <https://www.youtube.com/watch?v=-Jt-tEwXA7Vc>.

PEV 1 - “É hora de enxergar a verdade” (PL) (cont.)

Fonte – Canal Partido Liberal. Recuperado em 21 out. 2024, de <https://www.youtube.com/watch?v=-Jt-tEwXA7Vc>.





PEV 1 - “É hora de enxergar a verdade” (PL) (cont.)

Fonte – Canal Partido Liberal. Recuperado em 21 out. 2024, de <https://www.youtube.com/watch?v=-Jt-tEwXA7Vc>.

A propaganda eleitoral em questão foi divulgada no canal oficial do PL no YouTube e tematiza a economia brasileira por meio de uma cena única, construída metaforicamente. A imagem central é a de uma mulher vendada por um tecido vermelho, que escuta atentamente a voz do narrador. Dando voz à instância gerenciadora dos PDV (L1/E1), ocupada pelo PL, o narrador expõe oralmente medidas econômicas realizadas pelo governo Bolsonaro. São salientados nessa fala os percalços enfrentados internacionalmente de 2018 a 2022 e, em contrapartida, os resultados positivos alcançados pelo Brasil nesse período, que coincide com o mandato de Bolsonaro. O narrador incorpora a essa exposição alusões estritas a textos institucionais que divulgaram tais medidas econômicas, retomando formulações semelhantes às aquelas de comunicados oficiais e discursos do governo. Há também paráfrases de outros materiais de campanha e de declarações de representantes da gestão Bolsonaro. A narração estabelece, ainda, alusões amplas a textos favoráveis às decisões do governo (redução de impostos, criação do pix e combate ao desemprego), apontando para um consenso positivo sobre sua atuação. Esta alusão ampla suporta a representação do PDV de Bolsonaro, (enunciador) através de predicções que situam suas ações: “Bolsonaro reduziu impostos de mais de seis mil produtos”, “Criou o pix, facilitando a vida dos brasileiros.” e “[Bolsonaro] está trazendo de volta o emprego.”

A expressão facial da mulher, inicialmente “neutra”, transforma-se gradualmente, ao longo da fala do narrador. O enquadramento fechado da cena enfatiza essa mudança: movimentos sutis de concordância dão lugar ao levantamento das sobrancelhas em sinal de surpresa e, por fim, ao sorriso quando a criação do Pix é mencionada. Essa progressiva transformação da fisionomia indica a adesão ao PDV sustentado pela narração, isto é, o PDV da propaganda.

Com essa construção verbo-imagética, a PEV 1 estabelece um diálogo intertextual por alusão ampla com textos que classificam como “cegos pela esquerda” os eleitores que não reco-

nhecem méritos na gestão Bolsonaro. Essa alusão, sobre a qual L1/E1 fundamenta o PDV que imputa a e2 (o eleitorado, representado no texto pela mulher vendada) é possível pela ativação dos conhecimentos do público por meio de indícios textuais como a cor vermelha da faixa que cobre os olhos da mulher (e2), em um processo intertextual de alusão estrita ao PT e ao campo político de esquerda. A seleção dessa cor para um objeto que impossibilita o uso da visão conduz o leitor à interpretação de que a influência da esquerda na política “cega” a população. Isso a impediria de ver os impactos positivos das decisões de Bolsonaro – que aparece no texto como enunciador segundo (e3) a quem L1/E1 imputa o PDV da competência econômica.

O enunciado “muita gente tenta esconder, mas está na hora de você enxergar” reforça tal construção. O uso da forma impessoal instaura um enunciador coletivo (e4), associado à esquerda e aos apoiadores de Lula, a quem se atribui o PDV do engano. Essa imputação, contudo, não é explícita: depende dos conhecimentos do público para ser reconstruída. Além disso, o trecho alude amplamente às declarações recorrentes de Bolsonaro contra a imprensa brasileira<sup>6</sup>, acusada de ocultar conquistas de seu governo.

O clímax da propaganda ocorre quando a personagem retira a venda, gesto simultâneo à fala “[...] mas está na hora de você enxergar”. A retirada da venda simboliza a passagem de um estado de alienação para outro de consciência, remetendo a metáforas culturais e a alusões de fundo bíblico<sup>7</sup>. O novo PDV de e2 passa a coincidir com o de L1/E1, explicitado na afirmação: “O Brasil está vencendo o período mais difícil de nossa história e a vida do brasileiro está voltando a melhorar”. Aí, reconhecem-se implicitamente as dificuldades vividas, mas essas são enquadradas como obstáculos já superados, reforçando o PDV principal: a recuperação econômica está acontecendo e decorre das ações do governo Bolsonaro.

6. Como mostram as reportagens: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/06/07/jair-bolsonaro-imprensa.htm>; <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52553647>; <https://www.youtube.com/watch?v=Hj9C86s7SL0>.

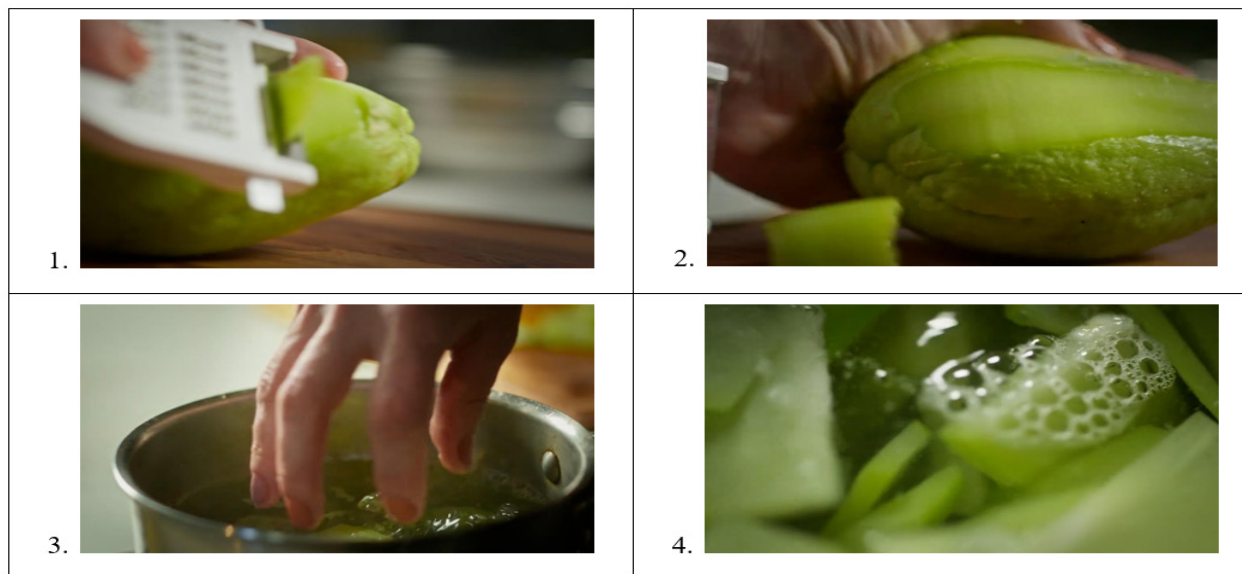
7. “Tira primeiro a trave do teu olho, e então poderás ver com clareza para tirar o cisco do olho de teu irmão” (Mateus, 7:5)

Nos segundos finais, a personagem, agora com expressão serena e sorriso discreto, ratifica sua adesão ao PDV de L1/E1. O fechamento da peça traz o logotipo da chapa Bolsonaro – Braga Netto, disposto sobre fundo que remete à bandeira nacional. Essa alusão estrita convoca o nacionalismo como valor central da campanha, vinculando o candidato – e o PDV de L1/E1 – a esse campo ideológico.

Pudemos observar, ao longo da análise, a materialização do PDV por meio das intertextualidades mobilizadas no texto. Ao fazerem emergir textualmente os PDV gerenciados por L1/E1, tais relações intertextuais, além de nortear a orientação argumentativa, desempenham papel decisivo na construção da coerência. Assim, o PDV ‘atravessa’ a tessitura dos sentidos. Na propaganda 2, a seguir, também pode ser observado de que forma PDV e intertextualidades estão conectados na construção de sentidos. A análise desse segundo texto permite-nos observar outras configurações do jogo de PDV, cuja atuação transversal é, portanto, decisiva para o estabelecimento da coerência.

PEV 2 - “Lula e Alckmin: essa mistura tem sabor de esperança” (PT)

Fonte – Canal PT – Partido dos Trabalhadores. Recuperado em 02 set. 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZivgRwW5ags>.





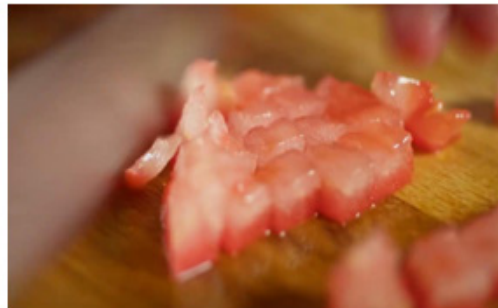
PEV 2 - “Lula e Alckmin: essa mistura tem sabor de esperança” (PT) (cont.)

Fonte - Canal PT - Partido dos Trabalhadores. Recuperado em 02 set. 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZivgRwW5ags>.

PEV 2 - “Lula e Alckmin: essa mistura tem sabor de esperança” (PT) (cont.)

Fonte – Canal PT – Partido dos Trabalhadores. Recuperado em 02 set. 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZivgRwW5ags> .

11.



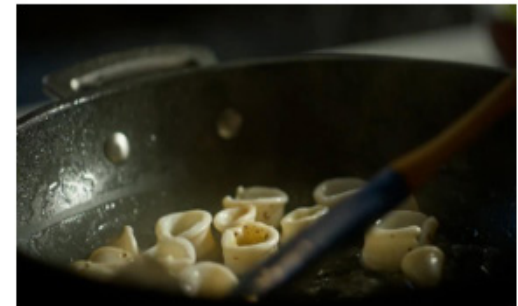
12.



13.



14.



15.



16.



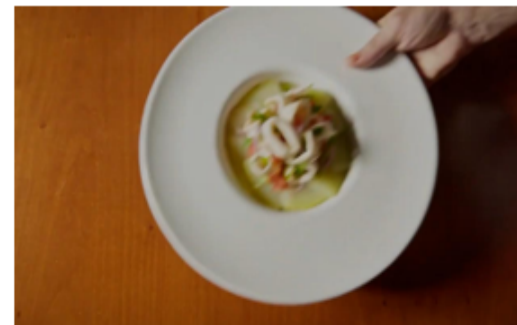
PEV 2 - “Lula e Alckmin: essa mistura tem sabor de esperança” (PT) (cont.)

Fonte – Canal PT – Partido dos Trabalhadores. Recuperado em 02 set. 2025, de <https://www.youtube.com/watch?v=ZivgRwW5ags>.

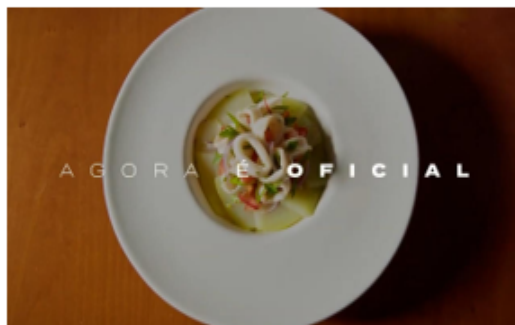
17.



18.



19.



20.



21.



A propaganda reproduzida acima trata da aliança política entre Lula e Alckmin, candidatos à presidência e à vice-presidência, respectivamente. Esse texto foi divulgado no canal oficial do PT no *YouTube* em julho de 2022, logo após a confirmação da chapa Lula–Alckmin. A propaganda é marcada pela ausência de narração: a linguagem verbal aparece apenas nos segundos finais, em formato escrito, de modo que a semiose imagética se sobressai.

A instância responsável pela gestão dos pontos de vista (L1/E1) é o próprio PT, que projeta Lula e Alckmin como objetos de discurso por meio de processos de introdução referencial ancorados em metáforas culinárias. Lula é representado pela imagem da lula, numa alusão estrita possibilitada pela homonímia entre nome próprio e substantivo comum. Já Alckmin é instaurado como “chuchu”, o que exige ativação de conhecimento intertextual amplo, visto que se trata de um apelido recorrente em textos midiáticos que remetem ao suposto “pouco carisma” do político.

Ao mobilizar esse apelido crítico, a propaganda o ressignifica no interior da metáfora da “receita de lula com chuchu”, que simboliza a aliança política. O vídeo enfatiza, primeiramente, a figura do chuchu: vemos o legume ser descascado, cortado em cubos e colocado para cozinhar (quadros 1 a 4). Esse destaque inicial sinaliza sua importância na composição. Como a propaganda foi publicada no canal do PT e veiculada no período de lançamento da chapa Lula-Alckmin, que já vinha sendo especulada midiaticamente antes do anúncio oficial, esse breve trecho inicial já possibilita a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. Conhecimentos esses que viabilizam a reconstrução dos sentidos da alusão ampla realizada por L1/E1 ao associar o chuchu à figura de Alckmin.

Na sequência, aparecem os anéis de lula sendo refogados em uma frigideira quente (quadros 5 e 6), confirmando o sentido pretendido: a união dos dois políticos. Outros ingredientes são adicionados, em um cenário de cozinha organizada e sofisticada, sugerindo cuidado e técnica. Nos segundos antecedentes ao fim, todos os ingredientes são misturados e, em seguida, apresentados em um prato montado de forma elegante (quadros 17 a 20).

A multissemiótica é intensificada pela trilha sonora de música clássica, cujo ritmo dinâmico acompanha os cortes e movimentos do preparo. A combinação de imagens refinadas, enquadramentos cinematográficos e som ambiente sincronizado constrói o PDV de L1/E1: o êxito da chapa Lula-Alckmin. Esse PDV apoia-se em duas relações intertextuais amplas: a primeira, ligada à subversão do apelido “chuchu”, que de sinal de fraqueza passa a ingrediente valorizado; a segunda, vinculada ao universo da alta gastronomia, em que a habilidade de transformar elementos distintos em prato equilibrado é comparada à capacidade política de articular alianças.

O texto ainda explora o humor e a ironia: o próprio PT apropria-se do apelido “chuchu” para Alckmin, mas o reinscreve positivamente, numa estratégia de autocrítica controlada que contribui para legitimar a parceria política retratada. A trilha sonora também tem função relevante na encenação do PDV de L1/E1: após acompanhar o ritmo acelerado do preparo, a música atinge seu clímax durante a mistura dos ingredientes e faz uma pausa dramática antes da apresentação final do prato, reforçando a expectativa em torno da união política. O retorno solene da melodia coincide com o enquadramento do prato pronto, atribuindo à aliança o sentido de realização bem-sucedida.

Nos instantes finais, surgem os trechos verbais: “Agora é oficial. Lula e Alckmin. Essa mistura tem sabor de esperança” (quadros 19 a 21). As escolhas tipográficas reforçam a centralidade

de Lula, cujo nome é destacado em negrito, ao mesmo tempo em que associa a chapa a valores positivos: “sabor” e “esperança”, termos que também estão em destaque. Esses elementos operam como alusão ampla aos discursos críticos que questionaram a parceria estabelecida na chapa, contrapondo-se a eles e projetando a união como promissora.

Desse modo, a propaganda eleitoral em vídeo apresentada constrói o PDV principal de L1/E1 – o da viabilidade e do equilíbrio da chapa – em contraposição implícita a um PDV oposto, vinculado a um enunciador externo<sup>8</sup> que, embora não seja explicitamente representado pode ser reconstruído a partir das intertextualidades amplas que a propaganda mobiliza e, assim, associado ao ceticismo quanto à aliança política entre Lula e Alckmin. Ainda que Bolsonaro não seja nomeado no texto, sua figura emerge indiretamente como pano de fundo da propaganda: a esperança simbolizada pela chapa Lula-Alckmin opõe-se, de forma implícita, ao cenário político vivido sob sua gestão.

A análise da propaganda 2 evidencia como o PDV pode constituir-se por meio da ressignificação de discursos prévios e da ativação da bagagem sociocognitiva do leitor – possibilitadas pela intertextualidade – e, assim, configurar-se como fio condutor da coerência textual. Diferentemente do que se observa na propaganda 1, em que a imputação de PDV ao adversário, embora não seja contundente, é observada com maior clareza, aqui a construção privilegia a afirmação positiva da chapa Lula-Alckmin. Em ambos os casos, contudo, confirma-se a transversalidade do PDV, que se materializa nas intertextualidades e integra múltiplas semioses na produção de sentidos.

8. Dizemos externos não porque estejam fora do texto, mas porque evidenciam instâncias identificadas com textos produzidos anteriormente, em outro contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, voltamos ao núcleo da discussão rabateliana do PDV. Fundamental neste quadro teórico é a disjunção locutor e enunciador, bem como o pressuposto de que o PDV constrói-se na relação entre os enunciadores. Dessa maneira, sendo o PDV um fenômeno de heterogeneidade enunciativa, sua análise deve contemplar necessariamente a presença dos enunciadores no texto, a qual evidencia o dialogismo atuando na sua construção.

Desse modo, formas diversas de intertextualidade podem atuar na construção dialógica do PDV. Através de nossas análises, pudemos constatar a construção dialógica do PDV seja por recorrência a enunciadores explícitos em que PDV são imputados, seja por enunciadores discretos através da alusão ampla. Assim, na propaganda 2, o PDV de L1/E1 se constrói não por enunciadores segundos presentificados de forma explícita ou nominal no texto, como ocorre na propaganda 1, mas, por um grau de presença somente detectável pela intertextualidade ampla. Isto revela que o PDV de L1/E1 é construído dialogicamente, ainda que na ausência de um enunciador explícito. Confirmamos, portanto, que os processos intertextuais contribuem para a configuração dos PDV. Esta constatação revela que o PDV não é apenas uma categoria que coocorre com a intertextualidade, mas se constitui como categoria transversal do texto, inscrevendo-se nela e por ela sendo concretizado.

## REFERÊNCIAS

Cortez, S. L. (2003). *Referenciação e Construção do Ponto de Vista*. [Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas].

\_\_\_\_\_(2011). *A construção textual-discursiva do ponto de vista: Vozes, referenciação e formas nominais*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Campinas].

Costa, C. F. O. (2025). *A Construção multissemiótica do ponto de vista através das intertextualidades: Uma análise textual-discursiva de propagandas eleitorais digitais*. [Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal de Pernambuco].

Carvalho, A. P. (2018). *Sobre intertextualidades estritas e amplas* [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará].

Cavalcante, M. M., & Brito, M. A. P. (2011). Intertextualidades, heterogeneidades e referenciação. *Linha d'Água*, 24(2), 259–276.

Cavalcante, M. M., Faria, M. S., & Carvalho, A. P. (2017). Sobre intertextualidades estritas e amplas. *Revista de Letras*, 36(2), 7–22.

Cavalcante, M. M.; Carvalho, A. P., Silva; Duarte, A. L.; Pinheiro, C. E. S.; Muniz-Lima, I.; Fernandes, J. O., Barros; J. M., Soares, M. S.; Faria, M. G. S.; Brito, M. A. P.; Martins, M. A.; Macedo, P. S. A.; Oliveira, R. L.; Pinto, R.; Cortez, S. L.; Custódio-Filho, V. (2020). *Linguística textual e argumentação*. Pontes Editores.

Cavalcante, M. M., M. G. S.; Brito; Ciulla, A.; A. A., Duarte; A. L., Pinheiro; Catelão, E. M.; Silva, F. O.; Muniz-Lima, I.; Matos, J. G.; Fernandes, J. O; Bezerra de Sá, K.; Soares, M. S.; Faria, M. G. S.; Brito, M. A. P.; Martins, M. A.; Macedo, P. S. A.; Oliveira, R. L.; Santos, S. A.; Cortez, S. L.; Custódio-Filho, V. (2022). *Linguística textual: Conceitos e aplicações*. Pontes Editores.

Ducrot, O. (1987 [1984]). Esboço de uma teoria polifônica da enunciação (Eduardo Guimarães, Trad.). In Oswald Ducrot, *O dizer e o dito* (pp. 161–218). Pontes Editores.

Faria, M. G. S. (2014). *Alusão e citação como estratégias na construção de paródias e paráfrases em textos verbo-visuais*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará].

Koch, I. (1991). Intertextualidade e polifonia: Um só fenômeno? *DELTA*, 7(2), 529–541.

\_\_\_\_\_(2002). *Desvendando os segredos do texto*. Cortez.

\_\_\_\_\_(2004). *Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas*. Martins Fontes.

Kristeva, J. (1974 [1969]). *Introdução à semiótica*. Perspectiva.

Liberali, F. C., & Liberali, A. R. (2011). Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *Inter FAINC – Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus*, 1(1), 17-33.

Nobre, K. (2014). *Critérios classificatórios para processos intertextuais*. [Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará].

Paveau, M. (2020). Discursos e links. Hipertextualidade, tecnodiscursividade, escritura. In Mônica Magalhães Cavalcante & Mariza Brito (Orgs.), *Texto, discurso e argumentação: traduções*. Pontes Editores.

Rabatel, A. (1997). *Une histoire du point de vue*. Université de Metz.

\_\_\_\_ (2013). O papel do enunciador na construção do interacional dos pontos de vista. In Wander Emediato (Org.), *A construção da opinião na mídia*. Fale/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso.

\_\_\_\_ (2015). Re-torno sobre um percurso em enunciação (Débora Massmann & Benedito F. Pereira, Trans.). *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, 11(2), 147–165.

\_\_\_\_ (2016). *Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise* (Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi & João Gomes da Silva Neto, Trans.). Cortez.

Rabatel, A. & Chauvin-Vileno, A. (2006). La “question” de la responsabilité dans l’écriture de presse. *Semen – Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 22, 5–24.



## Ideologias linguísticas nas falas dos professores de língua francesa

**ROSSANA SOUTO LIMA  
KOFFMANN**  
rossana677@hotmail.com

**SOCORRO CLÁUDIA  
TAVARES DE SOUSA**  
sclaudiats@gmail.com

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Professor de Francês Língua Estrangeira na Aliança Francesa de João Pessoa, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-4699>

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2009)  
Professora Associada IV da Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0514-9264>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Ideologias linguísticas;  
Língua Francesa;  
Professores de FLE;  
João Pessoa.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
01/07/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
28/10/2025

**RESUMO:** O presente artigo visa descrever as ideologias linguísticas presentes nas falas de professores de francês língua estrangeira. Utilizamos conceitos de ideologias linguísticas desenvolvidos por Kroskrity (2004), Del Valle (2007) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Considerando que o objetivo é descrever a perspectiva dos participantes, inserimos a presente pesquisa em um paradigma interpretativista (Lin, 2015). Para fins de análise, utilizamos o método da análise temática (Braun & Clarke, 2006) na identificação dos temas (ou padrões) presentes nas falas dos professores. Os dados desta pesquisa são oriundos de três perguntas de um questionário aplicado a 13 professores de cursos livres da cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil, extraídos da dissertação de mestrado de Koffmann (2018), na qual também são apresentadas falas de alunos, retomadas aqui para fins de comparação e análise. Identificamos as seguintes ideologias linguísticas: francês e afetividade, francês e desenvolvimento pessoal, francês e cultura diferenciada, francês língua da ciência, francês e estética, francês e abertura de portas, francês língua da França, francês símbolo de resistência e francês e desprestígio. Uma contribuição deste trabalho é o desvelamento das ideologias linguísticas dos professores sobre a língua francesa e a reflexão acerca da possível consciência de seu papel na (des)construção de estereótipos ou mitos sobre essa língua no domínio escolar. Adicionalmente, este trabalho fomenta o veio de pesquisas sobre as IL do francês, a exemplo das pesquisas de Koffmann (2018) e Sousa et al. (2023).



## Linguistic Ideologies in the Speech of French Language Teachers

**ROSSANA SOUTO LIMA  
KOFFMANN**  
rossana677@hotmail.com

PhD Candidate in Applied Linguistics at the Universidade Federal da Paraíba, Brazil  
Professor of French as a Foreign Language at Aliança Francesa of João Pessoa, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-4699>

**SOCORRO CLÁUDIA  
TAVARES DE SOUSA**  
sclaudiats@gmail.com

PhD in Linguistics from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2009)  
Associate Professor at the Universidade Federal da Paraíba, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0514-9264>

**KEYWORDS:**  
Linguistic Ideologies;  
French Language;  
Teachers of French as a  
Foreign Language;  
João Pessoa.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
07/01/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
10/28/2025

**ABSTRACT:** This article aims to describe the linguistic ideologies present in the speech of French as a foreign language (FFL). The study draws on the concepts of linguistic ideologies developed by Kroskrity (2004), Del Valle (2007), and Del Valle and Meirinho-Guede (2016). Given our objective of describing the participants' perspectives, the research is framed within an interpretivist paradigm (Lin, 2015). For analytical purposes, we used the thematic analysis method (Braun & Clarke, 2006) to identify the themes (or patterns) present in the teachers' statements. The data were drawn from three questions in a questionnaire tracked by 13 instructors at teaching non-degree non-degree courses in the city of João Pessoa, Paraíba, Brazil, based on Koffmann's (2018) master's dissertation; this work also presented students' responses, revisited here for purposes of comparison and analysis. We identified the following linguistic ideologies: French and affectivity, French and personal development, French and distinctive culture, French as the language of science, French and aesthetics, French as a gateway, and French as the language of France, French as a symbol of resistance, and French and lack of prestige. One contribution of this study is the uncovering of teachers' language ideologies about the French language and the possible awareness of their role in the (de)construction of stereotypes or myths related to this language within the school domain. Additionally, this research fosters the line of inquiry into French language ideologies, following the path of studies such as Koffmann (2018) and Sousa et al. (2023).



## INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Francesa (doravante LF) sempre foi pautado pelas necessidades políticas, culturais e sociais da França, ou seja, esse ensino esteve vinculado a cada momento histórico do país (Balous, 1970). Os anos 1950 foram marcados pela reconstrução pós-guerra do país e o processo de decolonização, principalmente nos países dos continentes africanos e asiáticos. Na época, o governo francês tinha por objetivo resguardar a LF como oficial ou segunda língua nos países colonizados, facilitar as relações com a França através da língua, mas também integrar os imigrantes na França metropolitana (Ageron, 1994).

Como todo país colonizador, a expansão da LF estava longe de ser uma preocupação eminentemente pedagógico-educacional. O intuito era manter o francês como língua de unidade nacional, língua de comunicação, mas também da administração e educação, considerando que a educação francesa era vista como prestigiosa e a língua constituía “[...] uma marca de elevação social e cultural [...]” (Dubois, 2014, p. 34). Para tal, o governo francês não mediou esforços e investiu em políticas linguístico-educativas dentro e fora do país (Rosen, 2007).

No que tange ao Francês Língua Estrangeira (FLE), vários estudos foram realizados para propor um ensino de LF adaptado às necessidades da época. Assim, nos anos 1950 foi publicado um estudo encomendado pelo Ministério francês da Educação Nacional, o *Français Fondamental* cujo objetivo era divulgar a LF nos países estrangeiros, principalmente nas colônias, a fim de “[...] promover uma tomada de consciência de uma identidade europeia fundada sobre os valores comuns partilhados e que vão além das culturas particulares” (Rosen, 2007, p.12). Esse estudo culminou na elaboração do Francês Elementar (Beya, s/d) que estava inscrito no ensino tradicional da língua<sup>3</sup> e, “[...] tratava-se, naquele momento histórico, antes de tudo, de

1. No original: “[...] une marque d’élévation sociale et culturelle [...]” (Dubois, 2014, p. 34).
2. No original: “promouvoir la prise de conscience d’une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées et dépassant les cultures particulières” (Rosen, 2007, p. 12).
3. Por ensino tradicional de língua compreende-se a abordagem pedagógica voltada majoritariamente para a transmissão de normas gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos e ênfase na escrita e na leitura formal, desvinculada de contextos reais de uso da língua. De acordo com Cuq e Gruca (2020), “A denominação de ‘metodologia tradicional’ abrange geralmente todas as metodologias que se constituíram a partir de um modelo mais ou menos fiel ao ensino das línguas antigas - ou seja, do grego e do latim - e que se baseiam nos métodos de ‘gramática-tradução’ ou ‘leitura-tradução’”. No original: “l’appellation de ‘méthodologie traditionnelle’ recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l’enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes ‘grammaire-traduction’ ou ‘lecture-traduction’ ” (Cuq e Gruca, 2020, p. 265).

4. No original: “il s'agissait, à ce moment de l'histoire, de concevoir d'abord et avant tout un outil de promotion du français dans son espace colonial » (Beya, s/d, p. 11).

5. Para o estudo do Niveau-seuil, participaram linguistas, especialistas em Didática do FLE, dentre outras áreas como Daniel Coste, Janine Courtyllon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar e Eliane Papo, o que proporcionou à Didática do FLE uma relevância enquanto disciplina no âmbito universitário e profissional (Rosen, 2007).

6. O QECRL descreve a proficiência em uma língua a partir de vários níveis desde A1 – iniciante – a C2 – domínio pleno.

7. No original: “[...] promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et d'autre part pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels” (Cuq & Gruca, 2017, p. 274).

8. “[...] avec des référentiels détaillés, base qui sera modélisée pour l'élaboration de curriculums, de méthodes et des dispositifs évaluatifs [...]” (Cuq & Gruca, 2017, p. 279).

conceber um instrumento de promoção da língua francesa em seu espaço colonial<sup>4</sup>” (Beya, s/d, p. 11). Com o passar dos anos, já não atendia às demandas do país e foi necessário adaptar o ensino de FLE às necessidades da época.

Nesse sentido, em 1972, um novo estudo sobre o ensino do FLE foi novamente encomendado, dando origem ao *Niveau seuil*<sup>5</sup> que surge na era do áudio-visual, num contexto de ampliação do espaço europeu (Beya, s/d). Desta vez, o comanditário da pesquisa foi o Conselho da Europa (doravante COE) que ficou também responsável pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)<sup>6</sup>, publicado em 2001 pelas Edições Didier.

Diferentemente do *Français Fondamental*, esses dois estudos abrangiam o ensino-aprendizagem de diferentes línguas no espaço europeu, proporcionando também um lugar de destaque para outras línguas (Rosen, 2007). O grupo de *experts* responsável pela elaboração do *Niveau seuil* tinha como objetivo “[...] promover a mobilidade das populações e favorecer a integração europeia por meio do aprendizado de línguas e, por outro lado, incentivar os adultos a aprender línguas estrangeiras, evidenciando assim novas necessidades sociais e profissionais<sup>7</sup>” (Cuq & Gruca, 2017, p. 274).

Já o projeto político-linguístico que deu origem ao QECRL foi pensado para uma Europa plurilíngue e multicultural onde a livre circulação das pessoas pudesse ser facilitada através da interação em situações linguísticas no cotidiano, na escola, no trabalho e na sociedade, de forma geral (QECRL, 2001). A fim de uniformizar os níveis de língua estrangeira dos falantes, o QECRL estabeleceu seis níveis comuns de referência, para três tipos de utilizador: o elementar, o independente e o experiente, “[...] com referenciais detalhados, base que servirá de modelo para a elaboração de currículos, de métodos e de dispositivos de avaliação [...]”<sup>8</sup>” (Cuq; Gruca, 2017, p. 279).

As reformas político-linguísticas que visavam a expansão do francês foram amplamente difundidas tanto dentro do país quanto fora dele, tendo as Alianças Francesas e a Organização Internacional da Francofonia (OIF) desempenhado papéis essenciais para tal (Chaubet, 2006). É importante dizer que ao “exportar” sua língua, a França promovia implicitamente um leque de cultura por meio de sua arte, hábitos, dentre outros elementos que “encantavam” o mundo, originando assim diferentes ideologias sobre a língua as quais iremos abordar nesse artigo.

Este trabalho é fruto da dissertação de Koffmann (2018) que investigou as Ideologias Linguísticas (doravante IL) sobre a LF de alunos e professores de cursos de idiomas de João Pessoa<sup>9</sup>. Aqui, selecionamos três perguntas abertas de um questionário aplicado a 13 professores de FLE com o objetivo de descrever as IL presentes nas falas desses professores. Nesse sentido, visamos a fomentar as investigações que versam sobre as representações da LF como a de Rioult (2024), Sousa et al. (2023), dentre outros. A fim de atingirmos o objetivo proposto, utilizamos as noções de IL de Kroskity (2004), Del Valle (2007) e Del Valle e Meirinho-Guede (2016) e para fins de análise, utilizamos o método da análise temática (Braun & Clarke, 2006) na identificação dos temas (ou padrões) presentes nas falas dos professores.

Para fins de organização retórica, este artigo está dividido em quatro partes além desta Introdução. Na primeira parte, apresentamos as noções de IL mobilizadas na pesquisa; na segunda descrevemos os aspectos metodológicos; na terceira, expomos e discutimos os resultados; e, na quarta, sintetizamos a pesquisa, apresentamos as conclusões e sugerimos futuras investigações.

9. A pesquisa preencheu todos os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética da UFPB para a realização das entrevistas e autorizações de publicação dos dados, traduções dos excertos e divulgação dos nomes das instituições. O processo foi aprovado sob o nº 69592717.0.0000.5188.

## 1. DIMENSÃO TEÓRICA DA PESQUISA: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

A pesquisa sobre IL começou a ganhar destaque nos anos 1980 (Ajsic; Mc Groarty, 2015), tendo como marco o artigo seminal de Michael Silverstein, publicado em 1979, intitulado “Estrutura da linguagem e ideologia linguística”. Nesse trabalho, Silverstein propõe a seguinte definição de IL: “ideologias sobre a linguagem, ou IL, são todos os conjuntos de crenças sobre a língua articulados pelos usuários como uma racionalização ou justificação da maneira como eles percebem os usos e as estruturas da língua”<sup>10</sup> (Silverstein, 1979, p. 193). Silverstein enxerga as IL como “conjuntos de crenças” que são articulados pelos falantes para justificar ou racionalizar suas percepções sobre os usos e estruturas da língua. Nessa definição, as IL surgem como justificativas conscientes dos indivíduos sobre as formas e práticas linguísticas. Em outras palavras, as IL não são apenas crenças, mas, sobretudo, são explicações sobre a razão pela qual os indivíduos percebem e utilizam a língua de determinadas formas. Essa abordagem sugere que as IL podem ser um reflexo das práticas cotidianas e da forma como os falantes interpretam a língua e sua função social.

10. No original: “I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein, 1979, p. 193).

Assim como Silverstein (1979), Kroskrity (2004) também incorpora a noção de crenças em sua definição de IL, afirmando que “[...] IL são crenças, ou sentimentos, sobre línguas utilizadas em seus mundos sociais”<sup>11</sup> (Kroskrity, 2004, p. 498). Ele enfatiza as IL como “crenças ou sentimentos” sobre a língua, inseridas no contexto social dos falantes e amplia a definição ao incluir não apenas crenças racionais, mas também sentimentos ou afetos que podem ou não ser conscientes. A perspectiva de Kroskrity (2004) enfatiza a dimensão afetiva e social das IL, indicando que elas são influenciadas por aspectos subjetivos e coletivos e que nem sempre envolvem uma racionalização explícita.

11. No original: “[...] language ideologies are beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds” (Kroskrity, 2004, p. 498).

Kroskrity (2004) expande seu conceito por meio de cinco dimensões convergentes. A primeira refere-se aos interesses do grupo, que refletem as posições sociais e políticas dos falantes, ou seja, as IL são construídas a partir dos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de diferentes grupos sociais. Um exemplo dessa dimensão está na criação da *Académie française*, em 1635, pelo cardeal Richelieu que visou alçar a LF a um *status* de língua do Estado francês, com interesses políticos de fortalecer a ordem e a unidade francesa (Jernudd et al, 2012). A segunda refere-se à multiplicidade das ideologias, indicando que as IL não são homogêneas e podem coexistir e conflitar. Isso acontece porque as sociedades não são homogêneas, há uma diversidade interna relacionada a classes sociais, gerações, sexo, dentre outras divisões, o que gera diferentes “crenças ou sentimentos sobre as línguas”. Uma ilustração foi a aprovação, em primeira instância, pelo senado francês de uma lei que proíbe a linguagem neutra no país, visto que esta é interpretada como um modismo e de caráter elitista. A terceira dimensão refere-se à consciência dos falantes, destacando o nível de reflexão dos usuários sobre suas próprias crenças. Ao analisar a *cultura linguística*<sup>12</sup> na França, Schiffman (2009) descreve o mito no qual os franceses pensam que falam uma língua “pura”, no sentido de acreditarem que utilizam uma norma padrão, bem como o mito de que toda a França fala uma só língua, estabelecendo-se a ideologia de uma “perfeita” relação entre uma língua e uma nação. A quarta diz respeito à mediação entre as estruturas sociais e as formas de fala, sugerindo que as IL servem como ponte entre contextos sociais e práticas linguísticas. Aqui, o autor vai utilizar três aspectos relacionados às IL provenientes de Irvine e Gal (2000) que são a iconização, a recursividade fractal e o apagamento. A iconização refere-se à imagem que se constrói entre uma marca linguística e um grupo social. Para Koffmann (2018), o sotaque da *banlieue* (periferia) representaria os franceses que moram na periferia e que são imigrantes em oposição ao sotaque *de souche* (nativo) que representaria os franceses legítimos. Já a recursividade fractal corresponde à capa-

12. Para Schiffman (2009, p. 112), a cultura linguística corresponde à “a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, restrições religiosas, bem como outras bagagens culturais que os falantes trazem quando lidam com a linguagem em suas respectivas culturas.”. No original: “as the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, myths, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their culture”.

cidade dos falantes de incorporarem recursos de outras línguas em suas línguas em situações comunicativas. Segundo Kroskrity (2004), o clique, um elemento fonológico utilizado pelos Khoisan, grupo étnico do sudoeste da África, pode ser usado por outra comunidade com outra função fonológica, inventando assim um novo sentido para a palavra (ou som). E por fim, o apagamento corresponde a uma invisibilização das diferenças sociolinguísticas existentes na língua e, isso pode ocorrer quando se constrói uma gramática da norma padrão de uma língua na medida em que se cria uma ideia de homogeneidade. Por fim, a quinta dimensão é o papel da IL na construção da identidade, evidenciando como as ideologias contribuem para a formação de identidades culturais e nacionais. Uma ideologia presente nas falas dos alunos de FLE é de que o francês se relaciona a um país específico, a França, não fazendo menção a outros países que também têm o francês como língua oficial (Sousa et al, 2023).

Já Del Valle (2007, pp. 19-20) define IL como sendo um “sistema de ideias que articulam noções de linguagem, de línguas, de fala e/ou de comunicação com formações culturais, políticas e/ou sociais específicas”<sup>13</sup>. O autor também acrescenta à noção de IL a três características, a saber: a contextualidade que corresponde ao fato de estas estarem vinculadas a um contexto cultural, político e social. Ressaltamos, aqui, como o contexto dá significado às IL; a função naturalizadora que significa que as ideias sobre as línguas são consideradas verdades “dadas”, “normalizando” determinada percepção da realidade social; e, a institucionalidade que diz respeito ao fato de as IL se inscreverem em uma ordem institucional, fomentando relações de autoridade e poder. Aqui, destacamos os cursos de francês como espaços institucionais propícios para a veiculação de IL sobre a LF, principalmente, aquelas que são reverberadas nas falas dos professores, objeto de investigação do presente trabalho.

13. No original: “sistema de ideas que articulan nociones del language, las lenguas, el habla y/o la comunicación com formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Del Valle, 2007, pp. 19-20).

Ambas as definições ressaltam a natureza contextual e dinâmica das IL, que não são estáticas, mas variam ao longo do tempo, sendo moldadas por diversos fatores como nacionalismo, colonialismo, globalização, transformações sociais, dentre outros. Assim, o estudo das IL permite compreender como as falas sobre a língua refletem e influenciam processos históricos e socioculturais mais amplos. Nesse sentido, interpretamos que as IL não são neutras, visto que são (re)produzidas na experiência social dos usuários da língua, conforme iremos demonstrar na análise que descreve as IL nas falas dos professores de francês.

Na seção a seguir, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa.

## 2. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Inserimos este trabalho no paradigma interpretativista de abordagem qualitativa, visto que visa a “[...] produzir conhecimento que enriquece nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, da perspectiva dos participantes [...]”<sup>14</sup> (Lin, 2015, p. 25). Nesse sentido, descrevemos as IL dos professores de francês sobre a LF, enfatizando os significados subjetivos desses atores sociais a partir de três perguntas extraídas de um questionário aplicado aos professores de LF de escolas de idiomas de João Pessoa, conforme a dissertação de Mestrado de Koffmann (2018).

O questionário utilizado continha oito perguntas, incluindo questões abertas e semiabertas, e buscava identificar os motivos que levaram esses profissionais a escolherem a docência em LF e como o ensino de LF e o professor desta língua se posicionam em relação ao ensino de outros idiomas. As perguntas selecionadas para esta pesquisa foram: questão 1: explique qual (is) razão(ões) fez você escolher ser professor de língua francesa; questão 2: você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem a estuda? Quais vantagens/

14. No original: “[...] to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what are doing, and why, from the perspectives of the participants [...]” (Lin, 2015, p. 25).

benefícios seriam esses?; questão 3: como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras?

O universo da pesquisa foi constituído de três instituições privadas - Aliança Francesa de João Pessoa (AFJP), Casa Toulousaine e Escola Marista Pio X - e três públicas - Centro de Línguas do Estado (CELIN), Centro de Línguas do Município (CELEST) e o curso de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A escolha desses estabelecimentos se explica pelo fato de ofertarem cursos de LF. Na Tabela 1, ilustramos o quantitativo de professores pertencente a cada uma das instituições selecionadas.

Tabela 1 – Número de Professores

Fonte – Koffmann (2018)

15. Desses 8 professores, 1 ensina também no CELIN.

16. Desses cinco professores, um professor ensina também no CELEST e um na AFJP. Nesta escola, somente uma professora não devolveu o questionário.

ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES
AFJP	8 <sup>15</sup>
CASA TOULOUSAINE	1
CELIN	5 <sup>16</sup>
CELEST	1
MARISTA PIO X	1
CURSO DE EXTENSÃO	Ministrado por estudantes do curso de Letras/Francês

De 16 professores, 13 responderam ao questionário, sendo 9 brasileiros e 4 franceses, conforme os caracterizamos na Tabela 2.

Perfil dos professores		Frequência
Sexo	Masculino	5
	Feminino	8
	Total	13
Grau de instrução	Médio	3
	Superior cursando	1
	Superior completo	9
	Total	13

Tabela 2 – Perfil dos professores

Fonte – Koffmann (2018)

A faixa etária mais representativa entre os professores de francês em João Pessoa era superior a 45 anos, com 7 professores entre 45 e 50 anos, 1 entre 31 e 45 anos e 4 entre 20 e 30 anos, e, 1 que não informou a idade. Alguns desses professores ensinam em mais de um dos estabelecimentos visitados, conforme já comentado.

Para o exame das respostas dos professores, utilizamos a análise temática que consiste em “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados”<sup>17</sup> (Braun & Clarke, 2006, p. 79). Para tanto, seguimos os seguintes passos:

- *familiarização com os dados*: esta etapa baseou-se na leitura repetida das respostas com a finalidade de encontrar padrões temáticos;
- *geração dos códigos iniciais*: esta etapa caracterizou-se pela identificação de códigos iniciais;

17. No original: “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (Braun & Clarke, 2006, p. 79).

- *busca por temas*: esta etapa consistiu na análise dos códigos a fim de identificar temas. Aqui, foi possível identificar similaridades e diferenças nos códigos, o que permitiu juntar códigos em um mesmo tema;
- *revisão dos temas*: esta etapa envolveu a conferência e refinamento de cada tema a partir da análise da homogeneidade interna (se os extratos textuais tratavam do mesmo tema ou não) e da homogeneidade externa (se os temas se diferenciam entre si, a fim de não haver sobreposição de conteúdo temático);
- *definição e nomeação final dos temas*: revisão final do mapa temático encontrado, identificando se este é satisfatório, ou seja, se responde à pergunta de pesquisa elaborada;
- *produção do relatório*: elaboração escrita deste artigo.

Para fins de análise das respostas dos professores, os excertos em português foram transcritos tais quais apresentados no questionário e traduzimos os excertos em francês. Os colaboradores foram identificados pela letra P acompanhados de um numeral cardinal (ex.: P1, P2, etc). Adicionalmente, comparamos os resultados das IL presentes nas falas dos professores com aquelas presentes nas falas de alunos (Sousa et al, 2023; Koffmann, 2018).

### **3. RESULTADO E DISCUSSÕES: A VOZ DOS PROFESSORES DE FLE**

Com vistas a responder à questão de pesquisa “Quais ideologias linguísticas estão presentes nas falas de professores de FLE?”, chegamos ao seguinte mapa temático, conforme demonstrado na Figura 1.

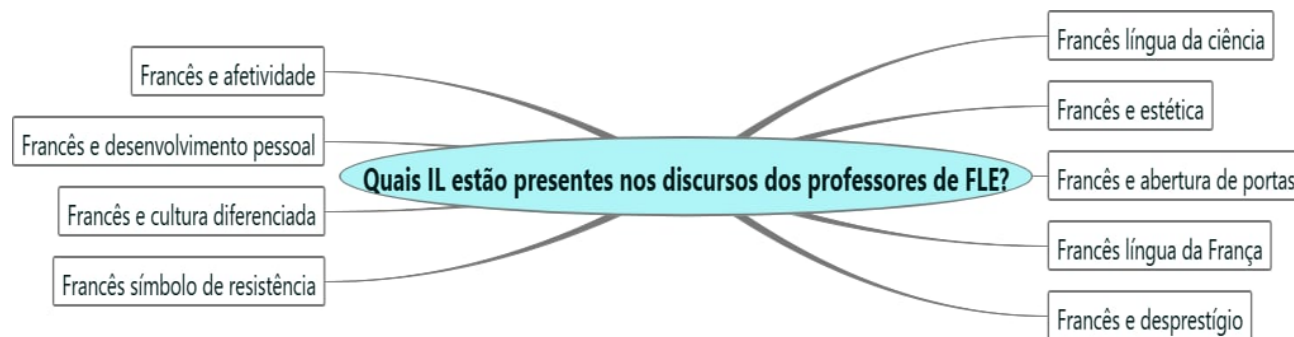


Figura 1 – IL nas falas dos professores de FLE

Fonte – Elaborado pelas autoras

Esses temas confirmam que a categoria teórica IL nos possibilita “pensar a linguagem em relação ao contexto, mas não apenas como um produto derivado dele (como um objeto cuja forma reflete condições sociais), mas também como uma prática que o constitui”<sup>18</sup> (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 622). Em outras palavras, as IL conectam a língua com diferentes dimensões sociais como o francês à afetividade, à estética, ao desenvolvimento pessoal, a uma cultura diferenciada, dentre outros aspectos contextuais.

Um dos temas identificados nas falas dos professores foi *francês e afetividade*. Essa IL revela a conexão afetiva dos colaboradores com a língua, relacionando-a a memórias ou expressando o apreço que têm por ela, conforme ilustramos nos excertos (1) e (2).

(1) “*Desde criança*<sup>19</sup> eu ouvia minha avó e minha mãe falarem francês. Eu estudei em colégio de freiras francesas. Essa língua sempre foi muito presente em minha vida.” (P3)

(2) “Eu comecei a estudar francês aos 13 anos de idade e simplesmente me apaixonei pela língua e pela cultura francesa e ao fazer o vestibular em que estudei indecisa com relação a qual profissão escolher, não tive mais dúvidas.” (P9)

Na fala de P3, a presença do francês é evidente no domínio familiar (“eu ouvia minha avó e minha mãe falarem francês”) e no domínio escolar (“estudei em colégio de freiras francesas”).

18. No original: “Se trata de una categoría que nos invita a pensar el lenguaje en relación con el contexto, pero no solo como producto derivado de este (como objeto cuya forma refleja las condiciones sociales), sino también como práctica que lo constituye” (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 622).

19. Todos os grifos nas respostas dos colaboradores são de nossa responsabilidade.

Através da locução adverbial “desde criança” é destacado o tempo em que essa língua passa a fazer parte do dia a dia do colaborador. P3 arremata seu enunciado através do advérbio “sempre” ao confirmar essa presença constante do francês em sua vida. Já P9, utiliza o verbo “me apaixonei” para descrever sua relação com a LF e sua cultura, acrescido do advérbio “simplesmente”, indicando o modo como se deu essa ação. Em outros excertos, também observamos a recorrência do verbo “gostar”, tendo o francês como objeto dessa ação, consoante destacado por P8, no excerto (3).

(3) “Conhecer e gostar da língua e o fato de já ser na época professora de crianças (fundamental I).” (P8)

Nesses excertos, os “sentimentos” (Kroskrity, 2004) sobre a LF, declarados pelos professores, estão marcados explicitamente na materialidade linguística.

Outro tema identificado nos dados foi *francês* e *estética*. Essa IL ressalta aspectos relativos à beleza da LF, seja por sua dimensão sonora, seja pela história da França, dentre outros. Os excertos (4) e (5) exemplificam a percepção dos professores sobre a estética do francês.

(4) “Sempre fui fascinada pela melodia, sonoridade desse idioma além do encantamento pela história desse país, a França.” (P3)

(5) “Por ter me cansado de estudar inglês durante muitos anos, encontrei no francês mais beleza e mais afinidade com nosso idioma. Gosto mais dos sons da língua francesa que da fonética inglesa; considero o francês uma língua que exalta sensibilidade e cultura.” (P2)

Para os professores destacados, a LF é valorizada pela “melodia”, pela “sonoridade” (P3), pelos “sons” (P2), bem como pela sua “história” da França (P3). Esses atributos intrínsecos e extrínsecos da língua produzem em P3 uma atitude de atração pela língua que é expressa pelas escolhas linguísticas “fascinada” e “encantamento”. P4, por sua vez, ressalta a possibilidade de

esta língua evidenciar “sensibilidade e cultura”. Ambos os excertos revelam o sentimento de admiração pela língua.

A fala de P3 também revela outra IL: a relação da LF com um Estado específico, desconsiderando os demais países que também têm o francês como língua oficial (Bélgica, Suíça, Luxemburgo, Canadá, Haiti, Mônaco, Senegal, Benin, Costa do Marfim e República do Congo). Em suma, esse tema foi categorizado como *francês língua da França*, pois relaciona o francês tão somente à região da França. Identicamente, em Koffmann (2018), os alunos de FLE também conectaram essa língua a um país específico. Essa IL atesta a dimensão proposta por Kroskrity (2004, p. 509) de que elas “são utilizadas produtivamente na criação e representação de várias identidades sociais e culturais”<sup>20</sup>. No caso específico, o francês interrelaciona-se a uma identidade nacional da França.

Observamos que ao destacarem a beleza do francês, os professores também ressaltaram sua cultura, elemento que, em geral, está associado à aprendizagem das línguas. Contudo, aqui, identificamos outro tema que foi *francês e cultura diferenciada*. Ressaltamos que muitos colaboradores fizeram menção à aprendizagem da língua juntamente com a cultura, no entanto esse tema salienta o papel distinto da cultura francesa. Ou seja, a cultura francesa é vista como um componente de destaque, diferenciado no aprendizado dessa língua. Os excertos (6) e (7) ilustram esse tema.

(6) “A língua francesa, sendo uma referência no nível literário e cultural.” (P11)

(7) “ter a oportunidade de conhecer um universo tão rico quanto o da cultura francesa e ter podido viver neste universo, trocar experiências, só fez de mim uma pessoa melhor e mais experiente”. (P9)

20. No original: “[...] language ideologies are productively used in the creation and representation of various social and a cultural identities [...]” (Kroskrity, 2004, p. 509).

Tais enunciados indicam uma IL de distinção positiva, em que o francês é visto como veículo de um capital simbólico, de “referência” (P11), percepção que ecoa sobre o prestígio dessa língua, tornando-a de distinção social. Destacamos que P9 avalia a cultura francesa em um grau mais elevado, pois além do adjetivo “rico” adiciona o advérbio “tão”, colocando essa cultura em uma escala superior de valoração.

Comparando esse resultado com as falas de alunos de cursos livres de francês nesse mesmo universo de pesquisa (Koffmann, 2018; Sousa et al, 2023), constatamos a presença da mesma IL. Embora não seja possível afirmar que as IL dos professores criam ou fomentam as IL nos alunos, o fato é que essa percepção sobre o francês parece ser difundida em diferentes instituições, o que poderia explicar a presença dessa IL tanto nas falas dos alunos quanto dos professores. De acordo com Sousa et al (2023, pp. 13-14),

a IL da LF como representativa de uma cultura superior circula ainda hoje, o que nos permite supor que ela é reproduzida por diversos organismos responsáveis por sua propagação no mundo, como a Organização Internacional da Francófia (OIF), a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF), a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) e suas Associações de Professores de Francês (APF), [...] as Embaixadas Francesas, Alianças Francesas, Institutos franceses, dentre outros. Esses organismos se esforçam para propagar ao público a riqueza cultural francófona através de manifestações culturais, formações para os profissionais de FLE, intercâmbios, dentre outros eventos.

Essas instituições visam a difundir a LF e utilizam como argumento a ideia de que essa língua representa uma cultura superior, fomentando, assim, essa IL. A divulgação dessa IL através da fala dos professores confirma a afirmação de que “ideologias linguísticas representam as percepções da linguagem e do discurso que são construídas no interesse de um grupo social ou cultural específico”<sup>21</sup> (Kroskrity, 2004, p. 501). Aqui, destacamos o papel de organizações de diferentes naturezas, as quais (re)produzem falas a partir de um lugar de autoridade institucional, o que confere à categoria teórica IL sua institucionalidade (Del Valle, 2007).

21. No original: “[...] language ideologies represent the perceptions of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group.” (Kroskrity, 2004, p. 501).

Voltando à fala de P9, no excerto (7), observamos que este também reverbera outra IL que especificamos como *francês e desenvolvimento pessoal*. Essa ideia de “transformação” aparece claramente quando o professor afirma que a experiência docente com o francês contribuiu para torná-lo “uma pessoa melhor e mais experiente”. Aqui, a LF é representada não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como mediação formativa de vida - uma experiência pessoal.

Outro tema presente nas falas dos professores foi *francês e abertura de portas*. Essa IL revela o papel da LF como instrumento para ter acesso ao domínio do trabalho, da ciência, do turismo. Os excertos (8), (9) e (10) demonstram essa afirmação.

(8) “Claro, a cada língua que aprendemos *transpomos fronteiras*, aprendemos sobre os hábitos, a cultura, o modo de pensar e agir de seu povo. *O francês nos abre portas para o mundo. Para o mundo do trabalho, do conhecimento, do turismo etc.*” (P9)

(09) “O estudo da língua francesa permite ao aluno a possibilidade de ter *acesso à literatura de áreas específicas na medicina, direito entre outras áreas*. Permite também que ele *viaje ou estude em países de língua francesa.*” (P5)

(10) “Conhecer uma outra cultura; ter a possibilidade de *intercâmbios e facilidade de compreender outra(s) língua(s)*, principalmente se pertencerem à mesma raiz.” (P8).

Como é possível observar nas falas dos professores, essa metáfora de abertura de portas e de transposição de fronteiras, presente nos enunciados analisados, confere à LF o estatuto simbólico de “chave” de acesso a múltiplas esferas da vida pessoal e profissional. Em outras palavras, “abre portas para o mundo” (P9) sintetiza essa concepção que associa o francês a vantagens de ordem acadêmica, profissional e formativa, atribuindo a esta língua o poder simbólico de mediação entre o indivíduo e um universo de possibilidades culturais e sociais. Observamos que as falas dos colaboradores indicam entrada para o “*mundo do trabalho*” (P9), para o conhecimento científico – “*literatura de áreas específicas na medicina, direito entre outras áreas*”

– (P5) e para a aprendizagem de outras línguas neolatinas – “*facilidade de compreender outra(s) língua(s)*” (P8).

Em relação à “abertura de portas” no mundo do trabalho, e a título de comparação com a pesquisa de Koffmann (2018), os alunos de FLE também reverberaram essa IL. Para eles, essa “chave” ou “senha” pode estar relacionada a áreas específicas como Gastronomia ou Relações Internacionais ou refere-se a “oportunidades de emprego mais qualificado” (Sousa et al, 2023, p. 17). Em outras palavras,

A vinculação entre aprendizagem de língua estrangeira e empregabilidade apresenta algumas nuances quando se refere à LF: não é uma conexão entre realidade linguística e extralinguística que se adequa a qualquer esfera de atividade laboral, bem como é estabelecida uma conexão com um tipo de emprego “nobre” ou “distinto” (Sousa et al, 2023, p. 18).

Retomando a fala de P5 (excerto 10), constatamos uma IL embutida que é a do *francês língua da ciência*, ou seja, o conhecimento acadêmico em diferentes áreas é divulgado em LF, por essa razão, saber o francês dá acesso a esses conhecimentos. Observamos que o colaborador definiu duas áreas, Medicina e Direito, mas também deixou em aberto outros campos do saber através do uso de “*dentre outras áreas*”, o que deixa evidente o papel do francês no âmbito acadêmico. Interessante destacar que a valorização da LF como língua da ciência contrapõe-se à consequência da internacionalização das universidades, a qual coloca o inglês como língua franca nesse domínio acadêmico (Jenkins, 2014).

Igualmente, os alunos de francês também relacionaram a LF com a língua da ciência. Essa IL se materializou de duas formas: associando o francês a um campo acadêmico próprio do conhecimento como Arquitetura e não especificando a área. Para Sousa et al (2023, p. 20), “o destaque feito pelos estudantes<sup>22</sup> para a LF em algumas áreas coexiste com outra IL que circula no campo acadêmico – o inglês é a língua franca para a divulgação científica”.

22. O termo “estudantes” aqui refere-se aos alunos dos cursos de línguas.

Afora essas IL, as falas dos professores também mostraram outros temas. Um deles é o *francês símbolo de resistência*. Esse tema descreve a escolha do francês em oposição às línguas hegemônicas – o inglês e o espanhol. Nesse sentido, ser professor de francês representa ir contra o predomínio dessas línguas estrangeiras no contexto brasileiro. O excerto (11) comprova essa IL.

(11) “Escolhi trabalhar com a língua francesa pelo fato de sempre admirar a língua e cultura. E também como **forma de protesto**, pois nunca concordei que todos os alunos deveriam apenas estudar inglês ou espanhol.” (P5)

Além de admirar a LF (“*pelo fato de sempre admirar a língua e cultura*”), P5 a concebe como uma “*forma de protesto*”, estabelecendo uma comparação entre a LF e a língua inglesa e a espanhola. O professor é motivado pela oportunidade de ensinar e promover o francês como forma de contestar a hegemonia dessas outras duas línguas no currículo escolar brasileiro. As línguas circulam em mercados simbólicos nos quais têm determinado valor ou peso, e, no atual cenário global, a “moeda forte” é, indiscutivelmente, o inglês. As consequências da hegemonia anglófona não apenas organizam as oportunidades profissionais, mas também impõem formas de avaliação institucional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reduzindo, assim, o espaço de circulação do francês e de outras línguas. Essa IL revela o quanto essa categoria se presta a desvelar a relação entre língua e poder, conforme destacam Del Valle e Meirinho-Guede (2016). Segundo os autores,

Imaginar uma comunidade linguística como um mercado nos leva a propor que cada indivíduo possui um maior ou menor capital linguístico, cuja distribuição depende dos mecanismos que determinam a organização e a mobilidade social, bem como da distribuição de cotas e espaços de poder<sup>23</sup> (Del Valle & Meirinho-Guede, 2016, p. 626).

Outro tema identificado foi *francês e desprestígio*. Essa IL descreve a perda de valor simbólico da LF frente aos diferentes cenários sócio-políticos, nos quais a utilidade comunicativa

23. No original: “Imaginar una comunidad lingüística como un mercado nos lleva a proponer que cada individuo está en posesión de un mayor o menor capital lingüístico cuya distribución depende de los mecanismos que determinan la organización y movilidad social así como la distribución de cuotas y espacios de poder.” (Del Valle e Meirinho-Guede, 2016, p. 626).

do inglês se sobrepõe a outras considerações culturais ou históricas. Os excertos (12) e (13) ilustram essa IL.

(12) “O professor de francês tem consciência de que esta língua não é hoje tão prestigiada quanto no século XIX, por exemplo, mas esforça-se por garantir seu direito de oferecer aos alunos, sobretudo àqueles que não têm afinidade com o inglês e o espanhol, a possibilidade de aprenderem uma língua mais próxima da sua e de incontestável beleza.” (P11)

(13) “[...] resistente pois a língua francesa tem sido desprestigiada em relação às outras línguas estrangeiras.” (P8)

Na fala de P11, afora o fato de ter expresso a dimensão estética da LF como um valor diferencial (“a possibilidade de aprenderem uma língua mais próxima da sua e de incontestável beleza.”), destacamos a perda de prestígio da língua no sistema educativo contemporâneo (“não é hoje tão prestigiada quanto no século XIX”). O recurso à história – remetendo à centralidade do francês no século XIX – reforça a ideia de uma identidade linguística em declínio, mas ainda legitimada por seu capital simbólico. Já a fala de P8, afirma que o professor de francês é “resistente”, pois a “língua francesa tem sido desprestigiada em relação às outras línguas estrangeiras”. A escolha do léxico “desprestígio” marca a fala de uma perda de valor simbólico da LF diante de outras línguas estrangeiras no Brasil.

Observamos que nos temas *francês como símbolo de resistência e francês e desprestígio*, os professores fazem, inevitavelmente, menção ao inglês e ao espanhol, reverberando as relações entre língua e poder, destacando que “[...] é necessário pensar a linguagem em relação direta com o contexto situacional, social e até geopolítico [...]”<sup>24</sup> (Del Valle & Meirinho-Guede, 2016, p. 623). No Brasil, o francês teve seu período áureo na Era Vargas, de 1930 a 1945, com a Reforma Capanema. Nessa reforma, a LF se constituiu uma disciplina obrigatória tanto para o ginásio (hoje ensino fundamental II) quanto para o colegial (hoje ensino médio), perfazendo

24. No original: “[...] es necessário pensar el lenguaje em relación directa com el contexto situacional, social e incluso geopolítico [...]” (Del Valle; Meirinho-Guede, 2016, p. 623).

17 horas de aula semanais, superando, inclusive a carga horária do inglês e do espanhol (Brasil, 1942). Mas após a Segunda Guerra Mundial, com a vitória dos Aliados, nos quais faziam parte os Estados Unidos e a Inglaterra, aumenta o interesse e a demanda pela língua inglesa. Em 1961, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi retirada do currículo a obrigatoriedade de uma língua estrangeira específica, deixando a escolha a cargo dos sistemas de ensino. A partir daí, o francês perde sua importância no currículo escolar ao mesmo tempo em que há o fortalecimento do inglês. Essa obrigatoriedade de uma língua estrangeira só vai aparecer para o 2º grau (hoje, ensino médio) com a LDB de 1971, e, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, com a LDB de 1996, mas a LF já não era mais prioridade. Dessa forma, essas políticas educacionais não definiam qual língua estrangeira seria obrigatória, contudo, na prática, as escolas definiam o inglês como a língua estrangeira a ser ensinada e aprendida, deixando outras possíveis línguas de fora.

Já no primeiro governo do Presidente Lula, foi promulgada a Lei nº 11.161 em 2005 que, por sua vez, instituiu a oferta compulsória do espanhol. E, por fim, em 2017, essa lei foi revogada pela Lei nº 13.415, a qual instituiu o ensino obrigatório do inglês (Arruda et al, 2022). Como é possível constatar através desse breve histórico das políticas educacionais brasileiras, o francês foi gradativamente perdendo seu prestígio ao passo que o inglês e, de alguma forma, o espanhol, vão aumentando seu *status* no currículo da educação básica brasileira.

A título de comparação e análise, observamos as IL presentes nas falas dos professores aqui apresentadas e traçamos um paralelo com a dos alunos apresentadas em Koffmann (2018) e em Sousa et al (2023), e observamos pontos convergentes e divergentes, conforme demonstramos na tabela 3. A IL *francês como língua da diplomacia* foi a única que não apareceu entre os professores e que está presente no grupo de alunos. Há IL que identificamos apenas entre os

professores e algumas delas como francês como símbolo de resistência e francês e desprestígio, correlacionamos à identidade profissional. Essa afirmação se explica pelo fato de que apontamos essas ideias nas questões voltadas à profissão como razões para ser professor de francês e o posicionamento destes em relação a outros professores de língua estrangeira.

Tabela 3 – IL de professores e alunos de FLE

Fonte – Elaborado pelas autoras

Ideologias linguísticas	Professores	Alunos
Francês e afetividade	X	
Francês e desenvolvimento pessoal	X	
Francês e cultura diferenciada	X	x
Francês como símbolo de resistência	X	
Francês língua da ciência	X	x
Língua e estética	X	
Francês e abertura de portas	X	x
Francês língua da França	X	x
Francês e desprestígio	X	
Francês língua da diplomacia		x

Em suma, os resultados apontaram um conjunto de ideologias as quais categorizamos como *francês e afetividade*, *francês e desenvolvimento pessoal*, *francês e cultura diferenciada*, *francês língua da ciência*, *francês e estética*, *francês e abertura de portas* e *francês língua da França*, *francês símbolo de resistência* e *francês e desprestígio*.

Na seção a seguir, apresentamos as principais conclusões advindas desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de descrever as IL presentes nas falas de professores de FLE, utilizamos respostas de três perguntas de um questionário aplicado a 13 professores de cursos livres de LF, em João Pessoa-PB. As perguntas selecionadas foram as seguintes: Q1) Explique qual(is) razão(ões) fez você escolher ser professor de língua francesa; Q2) Você pensa que o aprendizado da língua francesa pode trazer vantagens para quem o estuda? Que vantagens/benefícios seriam esses?; Q3) Como o professor de língua francesa se posiciona em relação aos professores de outras línguas estrangeiras? A fim de analisarmos os dados, utilizamos a análise temática, metodologia de natureza qualitativa que foi proposta por Braun e Clarke (2006).

Os dados revelaram a presença de diferentes IL, a saber: *francês e afetividade*, *francês e desenvolvimento pessoal*, *francês e cultura diferenciada*, *francês língua da ciência*, *francês e estética*, *francês e abertura de portas* e *francês língua da França*, *francês símbolo de resistência* e *francês e desprestígio*. Essas IL, por sua vez, são atravessadas por relações de poder e de prestígio, e, segundo os professores pesquisados, mostram o francês com um *status* diferenciado em relação às outras línguas, bem como mostram o francês como desprestigiado quando comparado a outras línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol.

A partir desta pesquisa detectamos um conjunto de IL as quais, potencialmente, podem ser divulgadas entre os alunos, principalmente quando os professores demonstraram sentimentos de apreço e admiração pela LF, o que os torna “protagonistas da francofonia” (Walton, 2009). Segundo Walton (2009, p. 13), os professores estão “na primeira fila desses militantes [...], visto que são os defensores e os transmissores do idioma e das culturas”. Nessa perspectiva, sugerimos a realização de outras pesquisas que explorem as IL da LF, seja em materiais didáticos ou em anúncios publicitários de cursos de francês, por exemplo.

Essa pesquisa poderia ser ampliada se o ensino de francês estivesse presente no currículo das escolas públicas e/ou privadas para que pudéssemos realizar um estudo completo das visões dos alunos em relação a essa língua, principalmente, em um contexto educacional em que o francês seria uma disciplina obrigatória.

## REFERÊNCIAS

- Ajsic, A., & McGroarty, M. (2015). Mapping language ideologies. In F. M. Hult & D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 181–192). Wiley Blackwell.
- Ageron, C.-R. (1994). *La décolonisation française*. Armand Colin.
- Arruda, L. de S., et al. (2022). A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*, 11(especial), 217–242.
- Balous, S. (1970). *L'action culturelle de la France dans le monde*. Paris: P.U.F.
- Beya, A. B. (s.d.). *Éléments de didactique et méthodologie générale du FLE*. Ministère de l'Éducation nationale; CNED – Alliance Française Paris Île-de-France.
- Brasil. (1942, abril 9). *Decreto-Lei nº 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Diário Oficial da União.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chaubet, F. (2006). *La politique culturelle française et la diplomatie de la France*. Paris: L'Harmattan.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas (QECRL): Aprendizagem, ensino, avaliação* (Edição portuguesa). Edições Asa. Recuperado em 1 fev. 2017, de [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4<sup>e</sup> éd.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español* (pp. 13–29). Vervuert/Iberoamericana.
- Del Valle, J., & Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. In J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (pp. 622–631). Routledge. [http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc\\_pubs](http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs)
- Dubois, C.-G. (2014). L'expansion politique et son instrument linguistique dans la France des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. In F. Argod-Dutard (Ed.), *Le français, une langue pour réussir* (pp. 25–36). Presses Universitaires de Rennes.

Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.

Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge.

Jernudd, B., et al. (2012). History of the field: A sketch. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 16–36). Cambridge University Press.

Koffmann, R. S. L. (2018). *Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell Publishing.

Lin, A. M. Y. (2015). Researcher positionality. In F. M. Hult & D. C. Johnson (Eds.), *Research methods in language policy and planning: A practical guide* (pp. 21–32). Wiley Blackwell.

Riout, N. (2024). Representações da língua francesa e dos francófonos no Brasil: Um panorama da pesquisa em estudos da linguagem. In A. F. P. Gondar & T. C. A. S. Pereira (Orgs.), *(Re)construção de políticas de pesquisa: História, política, contato linguístico* (pp. 495–513). Pedro & João Editores.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Clé International.

Shiffman, H. (2009). Language policy and linguistic culture. In T. Ricento (Ed.), *Language policy: Theory and method* (pp. 111–125). Blackwell Publishing.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, & C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193–247). Linguistic Society/University of Chicago.

Sousa, S. C. T., Koffmann, R. S. L. & Ponte, A. S. (2023). Pourquoi le français? Um estudo de caso sobre ideologias linguísticas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 39(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202339355723>

Walton, D. (2009). *O futuro da francofonia* (A. Cheuiche, Trad.). Sulina.



## A noção de aspectualização em Semiótica

**RICARDO LOPES LEITE**  
rleite@ufc.br

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2007)  
Professor da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0231-5308>

**GABRIELA ZAUPA**  
gabizaupa@gmail.com

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil) (nº do processo: 88887.837747/2023-00)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-6475>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Aspecto;  
Aspectualização;  
Tensividade;  
Semiótica.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
01/07/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
13/11/2025

**RESUMO:** Este artigo promove uma reflexão acerca da noção de aspectualização no âmbito da Semiótica Discursiva e de alguns de seus desenvolvimentos. Entendido tradicionalmente como uma categoria gramatical vinculada ao verbo e, mais restritamente, à noção de tempo, o aspecto foi ganhando, paulatinamente, um estatuto discursivo nos estudos semióticos, ultrapassando o domínio da expressão gramatical do processo verbal para se tornar um mecanismo geral de discursivização. Inicialmente, apresenta-se brevemente a definição linguística de aspecto e sua flutuante caracterização gramatical. Em seguida, examina-se o alargamento da noção de aspecto para a concepção de aspectualização no modelo clássico da semiótica erigida por Algirdas Julien Greimas e seguidores. Por último, discute-se a aspectualização no quadro teórico da Semiótica Tensiva, de Claude Zilberberg, em que essa noção é compreendida como um fenômeno de ordem gradual, que possibilita o tratamento analítico da dimensão sensível e afetiva dos discursos.



## The Notion of Aspectualization in Semiotics

**RICARDO LOPES LEITE**  
rleite@ufc.br

PhD in Linguistics from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2007)  
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0231-530>

**GABRIELA ZAUPA**  
gabizaupa@gmail.com

PhD Candidate in Linguistics at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
Scholarship Holder, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel,  
Brazil (Process No. 88887.837747/2023-00)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-6475>

**KEYWORDS:**

Aspect;  
Aspectualization;  
Tensivity;  
Semiotics.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
01/07/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
11/13/2025

**ABSTRACT:** This article reflects on the notion of aspectualization within the framework of Discursive Semiotics and some of its developments. Traditionally understood as a grammatical category linked to the verb and, more specifically, to the notion of time, aspect has gradually acquired a discursive status in semiotic studies, going beyond the domain of the grammatical expression of the verbal process to become a general mechanism of discursivization. Initially, the linguistic definition of aspect and its fluctuating grammatical characterization are briefly outlined. Next, the expansion of the notion of aspect into the concept of aspectualization is examined within the classic model of semiotics developed by Algirdas Julien Greimas and his followers. Finally, aspectualization is discussed within the theoretical framework of Tensive Semiotics, as proposed by Claude Zilberberg, in which this notion is understood as a gradual phenomenon that enables the analytical treatment of the sensitive and affective dimensions of discourse.



## INTRODUÇÃO

Nos domínios da Semiótica Discursiva, desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e seus seguidores, a aspectualização é uma noção complexa que resiste a uma definição rigorosa, assim como a um tratamento teórico uniforme nas diferentes abordagens sobre o assunto. A problemática começa pela flutuação terminológica entre os termos aspecto, aspectualidade e aspectualização que, em muitos trabalhos, mantêm entre si uma relação de sinonímia difícil de ser determinada com precisão.

Essa flutuação decorre principalmente da vinculação direta da noção de aspectualização e de aspectualidade à categoria gramatical de aspecto, que diz respeito ao modo como se expressa temporalmente o processo verbal. Por esse motivo, temos semioticistas que não dissociam a aspectualização e a aspectualidade de suas relações com o tempo, enquanto outros assumem a posição de que a aspectualização seria um fenômeno discursivo mais amplo que pode incidir não somente sobre a temporalização, mas também sobre a dimensão espacial e actorial do discurso<sup>1</sup>.

1. Sobre essas posições divergentes, sugerimos conferir a obra *Le discours aspectualisé*, organizada por Fontanille (1991).

A despeito dessa problemática, o fato é que a semiótica ampliou o alcance da noção de aspecto para além da análise propriamente gramatical, a fim de garantir sua aplicação à dimensão do discurso. É nesse sentido, principalmente, que a noção de aspectualização se sobressai em relação à de aspecto nos estudos semióticos.

Em um primeiro momento, a aspectualização foi concebida na semiótica como um procedimento enunciativo relacionado à instalação de pontos de vista no enunciado, decorrente da presença de um observador, que assume os eventos como processos que recaem não só sobre o tempo, mas também sobre o espaço e a pessoa do discurso (Greimas & Courtés, 2020 [1979], p. 39).

Com as formulações de Claude Zilberberg (1981; 2011[2006]) sobre a tensividade, a aspectualização ganhou novos contornos, na medida em que o discurso passou a ser concebido como um campo de presença aspectualizável, cujas grandezas são avaliadas em termos de graus, mais do que de oposições. O autor concebe um conjunto de categorias aspectuais intervalares que não privilegiam o verbo e nem se restringem ao aspecto acabado e inacabado do processo, que passa a ser compreendido como um devir ascendente ou descendente, analisado por aumentos e diminuições.

Sem pretensões de exaustividade, este artigo promove uma reflexão acerca da noção de aspectualização no âmbito da Semiótica Discursiva e de alguns de seus desenvolvimentos. A ideia central é examinar o alargamento da noção de aspecto para a concepção de aspectualização na abordagem semiótica, para, em seguida, discutir a aspectualização no quadro teórico da Semiótica Tensiva, de Claude Zilberberg, em que essa noção é compreendida como um fenômeno de ordem gradual, que possibilita o tratamento analítico da dimensão sensível, afetiva dos discursos.

## 1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM LINGÜÍSTICA DO ASPECTO

Em seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, Câmara Jr. (2007, p. 71) assim define o aspecto:

Propriedade que tem uma forma verbal de designar a DURAÇÃO do processo (momentâneo ou durativo) ou o aspecto propriamente dito sob que ele é considerado pelo falante (ex: em seu começo-incoativo; em seu curso e ainda inconcluso -imperfeito; em seu fim já concluso - perfeito; concluso mas permanente em seus efeitos- permansivo). O aspecto coexiste ao lado da categoria de tempo, constituindo com esta um sistema complexo de categorias verbais em que, conforme a língua, predomina o aspecto ou o tempo.

Tradicionalmente, a expressão gramatical do aspecto se dá por meio da flexão verbal<sup>2</sup>, como, por exemplo, no caso do aspecto pontual do pretérito perfeito (*Fiz a tarefa*), em oposi-

2. Este comentário se aplica ao que observamos predominantemente em línguas latinas como o português e em outras línguas indo-europeias.

ção à duratividade e à inconclusividade do imperfeito (*ele andava pelo bosque*). Mas também pode ser marcado por perífrases verbais, como é o caso da conjugação perifrástica expressa pelo verbo auxiliar estar conjugado com um gerúndio, expressando o aspecto durativo em qualquer tempo (*estou falando, estava falando, estarei falando*).

Câmara Jr (2007), entretanto, acrescenta que o aspecto também pode ser expresso lexicalmente em português por sufixos derivacionais, como *-ecer*, para expressar o aspecto incoativo (*começar a ficar tarde*), assim como por alguns semantemas que possuem marca de aspecto, como os verbos Partir (*incoativo*) e chegar (*conclusivo*). Nesses casos, rigorosamente falando, o aspecto estaria fora da estruturação gramatical.

Ao que parece, em muitos casos, estamos diante de uma concepção mais semântica do que morfológica. Por essa razão, Soares (1987, p. 18), afirma que “a aspectualidade é um campo semântico amplo de noções ligadas por traços comuns referentes à maneira de ser da ação”, separando assim aspecto de aspectualidade. Para a autora o aspecto diz respeito apenas às noções que recebem uma marcação gramatical, seja flexional, seja por meio de perífrases verbais estáveis e com significado aspectual constante. Noções relacionadas ao léxico, como aquelas que são expressas pelo radical do verbo ou por derivação sufixal, são próprias do modo da ação. A distinção é necessária para a autora, pois o aspecto é uma categoria gramatical, enquanto o modo da ação é uma categoria semântica, pertencente ao léxico.

Castilho (1968), por sua vez, compreende o aspecto como uma categoria de natureza léxico-sintática, pois em sua caracterização interagem desde o sentido que a raiz do verbo contém até alguns elementos sintáticos, tais como adjuntos adverbiais, complementos e tipo oracional. Para o autor, as categorias verbais de tempo e de aspecto precisam ser separadas uma da outra.

O tempo seria “subjetivo”, na medida em que é uma categoria de natureza dêitica, que localiza a situação num dado momento, servindo-se do falante como ponto de referência, assim como do momento em que se desenrola outro processo e do momento em que idealmente se situa o falante. O aspecto, por outro lado, seria objetivo, pois corresponde à relação entre uma determinada situação e a ideia de duração ou desenvolvimento, de modo que seja possível visualizar a representação espacial dessa situação.

Por conseguinte, se a ação verbal indicar uma duração, temos o aspecto imperfectivo; se for uma ação cumprida, temos o perfectivo; se for repetida, o aspecto iterativo e, se não for nada disso, temos o chamado aspecto indeterminado. Na mesma linha de Castilho (1968), Travaglia (1985, p. 53) compreende o aspecto como uma categoria verbal “não-dêitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação”.

Castilho (1968) atribui ainda uma classificação semântica para determinar o aspecto, dividindo os verbos em *télicos* e *atélicos*. Os primeiros descrevem situações que tendem a um fim, como, por exemplo, o verbo *encontrar*. Já os segundos descrevem situações que não tendem a um fim necessário, como é o caso dos verbos *trabalhar* e *escrever*.

Como se pode notar, o autor parece relativizar o caráter decisivo da flexão temporal dos verbos na expressão do aspecto. Por exemplo, na oração *O balão caía lentamente* o pretérito imperfeito e o adjunto adverbial são decisivos na expressão do aspecto, visto que alteram o valor pontual do verbo. No entanto, em *João caminhava na rua*, a marca flexional do pretérito imperfeito, que expressa o aspecto imperfectivo, não altera o valor de duração intrínseco à semântica do verbo *caminhar*.

Enfim, apesar dos esforços de vários autores, o aspecto é um fenômeno gramatical complexo e de difícil sistematização. A quantidade de fatores envolvidos na sua expressão e a multiplicação de traços aspectuais ou de tipos de aspecto, pulverizam o fenômeno dificultando sua descrição linguística coerente e rigorosa.

## 2. DO ASPECTO À ASPECTUALIZAÇÃO NA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Atentos à problemática linguística do aspecto, Greimas e Courtés (2020 [1979], pp. 39-40) observam, no verbete *Aspectualização* do dicionário de semiótica, que uma “teoria dos aspectos está longe de achar-se elaborada: é, portanto, inútil propor, presentemente, um ‘sistema aspectual’ desprovido de alcance geral”. Diante dessa constatação, os autores situam a problemática no quadro do Percurso Gerativo da Significação, mais especificamente no nível discursivo, preferindo abordá-la em termos de aspectualização, mais do que de aspecto.

Segundo esses autores, a aspectualização pode ser definida como “a disposição, no momento da discursivização, de um dispositivo de categorias aspectuais mediante as quais se revela a presença implícita de um actante observador.” (Greimas & Courtés, 2020, p. 39). Trata-se de um fenômeno discursivo geral que pode incidir e caracterizar as três operações basilares da enunciação: a actorialização, a espacialização e a temporalização. Todavia, somente a aspectualização temporal conta com explorações teóricas mais desenvolvidas.

É importante frisar que Greimas e Courtés (2020) distinguem efeitos de sentido de temporalidade dos de aspectualidade. Enquanto a temporalidade diz respeito à projeção no enunciado de um conjunto de categorias temporais que, dependendo da instância da enunciação, organiza uma configuração temporal “topológica”, a aspectualidade é resultado do investimento de categorias aspectuais que convertem os predicados dos enunciados narrativos em processo.

Gomes (2011) também acentua a distinção entre aspectualização e temporalização, actoralização e espacialização, pois a aspectualização considera a enunciação e as coordenadas de tempo, pessoa e espaço como um processo em curso, que independe das formas dêiticas da enunciação. Diante disso, “o tempo pode ser apreendido em sua duração, o espaço em sua trajetória e o sujeito em seu processo gradual de transformação, sendo que o observador pode se posicionar em qualquer ponto desse contínuo” (Gomes, 2011, p. 39).

Em outros termos, postula-se um actante observador para quem a ação de um sujeito instalado no enunciado aparece como uma “marcha”, um “desenvolvimento”. Desse modo, em uma configuração discursiva, haverá aspectualização em um enunciado, seja ele uma frase, uma sequência textual ou um discurso, quando o enunciador assume no discurso, por meio de uma dupla *debreagem*<sup>3</sup>, tanto a função de sujeito de uma ação, como também a de “sujeito cognitivo que observa e decompõe esse fazer, transformando-o em processo [caracterizado então pelos semas duratividade ou puntualidade, perfectividade e imperfectividade (acabado/inacabado), incoatividade ou terminatividade]” (Greimas & Courtés, 2020, pp. 39-40).

O observador aparece, então, como elemento central para a aspectualização, como um mecanismo enunciativo capaz de agenciar e simular o deslocamento do leitor para um lugar ou posição enunciativa de onde possa perceber determinados modos de apresentação ou perspectivas dos objetos visados no texto (Leite & Saraiva, 2009, pp. 134-135).

Bertrand (2003) adverte que seu aparecimento depende da discursivização textual; pode tanto ser induzido pela disposição dos objetos no texto quanto explicitado por meio de predicados da percepção (perceber, ver, envolver com o olhar, explorar, examinar etc.). Segundo o autor, todo enunciado se constrói a partir de um *ponto de vista*, definível como “o conjunto de

3. Em linhas gerais, a *debreagem* é um mecanismo da enunciação que projeta as categorias de pessoa, tempo e espaço no enunciado. A *debreagem* do tipo enunciativa projeta no discurso a presença do sujeito da enunciação (eu, aqui, agora), enquanto a *debreagem* enunciativa projeta elementos do discurso (ele, lá, então), criando diferentes efeitos de sentido, como os de subjetividade (enunciativa) e objetividade (enunciaiva).

operações que o enunciador efetua para orientar e estruturar seu enunciado” e que “engloba, ao mesmo tempo, o modo de presença do enunciador em seu discurso e a maneira pela qual ele dispõe, organiza e orienta seus conteúdos” (Bertrand, 2003, p. 113).

Diante disso, o enunciador pode manipular o enunciatário, elegendo um determinado ponto de vista, e simulá-lo no discurso como sendo a sua própria posição de enunciação, ou ainda, construir um único lugar de observação em que enunciador e enunciatário se encontrem sincretizados, como, por exemplo, na aparente objetividade do discurso científico (Leite & Saraiva, 2009, pp. 134-135).

Em *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II*<sup>4</sup> (Greimas & Courtés, 1986), Françoise Bastide propõe complementar a definição apresentada no primeiro volume do *Dictionnaire*, sugerindo que o actante observador da aspectualização opera como uma escala antropomórfica que avalia o tempo, o espaço e a qualidade da ação realizada nos discursos. Bastide (1986) retoma as noções de incoativo e terminativo como limites mais abrangente de início e fim, mas amplia a análise ao introduzir elementos mais subjetivos a essa avaliação: o tempo pode ser percebido simultaneamente de forma quantitativa e objetiva, mensurado por métricas como dias e horas, mas também qualitativa e subjetivamente, como algo demorado ou rápido.

Do mesmo modo, o espaço pode ser analisado pela distância entre dois pontos, registrando a saída de um lugar a outro como incoativa e a chegada a um lugar como terminativa, mas também poderá ser visto quanto à acessibilidade ou inacessibilidade tátil ou visual de um objeto frente a um sujeito, por exemplo, resultando respectivamente em incoativos ou terminativos.

Por fim, Bastide (1986) defende também uma aspectualização actorial, que se manifesta na qualificação de ações realizadas pelos sujeitos:

4. O segundo volume do *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (1986), embora organizado por Algirdas Julien Greimas e Joseph Courtés, apresenta verbetes escritos por diversos autores colaboradores. As entradas refletem diferentes abordagens e posições teóricas, umas mais consolidadas teoricamente que outras, e que não são necessariamente unânimes entre si.

A actorialização pode ser acompanhada de aspectualização se, por exemplo, os autores do enunciado modificam a sua forma de realizar uma performance ou, por outras palavras, se, sem que sua competência seja posta em causa, eles “aperfeiçoam” ou “amadurecem”, realizando facilmente o que faziam com dificuldade antes, por exemplo. Podemos falar também de aspectualização actorial se o discurso estabelece uma comparação entre dois atores que realizam a mesma performance, qualificando de maneira diferente o modo como agem; esta comparação pode permanecer implícita, constituindo então o observador actante o termo de comparação<sup>5</sup> (Bastide, 1986, p. 20).

No livro *Semiótica das paixões*, Greimas e Fontanille (1993 [1991]) desenvolvem uma abordagem diferente para a observação da ação realizada por um ator discursivo e sua qualificação, analisando-a por meio de uma configuração modal dos estados de alma dos sujeitos discursivos. Os autores argumentam que, até então, a atenção estava voltada para o estado de coisas, ou seja, as transformações decorrentes da ação e seus resultados, mas era necessário também pensar em uma dimensão tensivo-fórica capaz de motivar as ações e transformações realizadas pelos sujeitos.

Desta forma, uma performance, a maneira de realizar uma ação, seria analisada através de uma combinação entre as modalidades básicas (querer, dever, saber e poder), observando os efeitos de sentido gerados no estado de alma do sujeito discursivo a partir das compatibilidades e incompatibilidades presentes em suas qualificações modais. Estas modalidades incidem sobre o *ser* e o *fazer* o sujeito, demonstrando seu modo de existir e suas competências actanciais no discurso.

Assim, um sujeito modalizado ao mesmo tempo por um *poder-ser* frente a um *querer-não-ser* sofre um conflito inicial que pode, ademais, ser qualificado por uma aspectualização, uma temporalização e uma modulação tensiva. Fiorin (2007, p. 11) exemplifica que o *medo* é aspectualmente *não começado* e temporalmente voltado ao futuro, enquanto o *remorso* é terminativo e voltado ao passado. Além disso, em termos tensivos:

5. No original: “L’actorialisation peut s’accompagner d’une aspectualisation si, par exemple, les acteurs de l’énoncé modifient leur façon de réaliser une performance ou, en d’autres termes, si, sans que leur compétence soit remise en cause, ils se « perfectionnent » ou « mûrissent », faisant aisément ce qu’ils faisaient difficilement auparavant, par exemple. On peut aussi parler d’aspectualisation actorielle si le discours procède à une comparaison entre deux acteurs réalisant la même performance, en qualifiant différemment leur manière de faire; cette comparaison peut rester implicite, l’actant observateur constituant alors le terme de comparaison” (Greimas & Courtés, 1986, p. 20).

há estados patêmicos intensos, como o *furor*, e extensos, como o *enfado*: aqueles parecem ter objeto bem definido, como acontece com a tristeza, a *felicidade*, a *indignação*; estes têm um campo de referência que parece incluir tudo, como no *sentimento de culpa*, na *melancolia*, na *apatia*) (Fiorin, 2007. p. 11).

Inserida na configuração modal da paixão, a aspectualização reaparece como estado flagrado do processo temporal em sua tríade de incoatividade, duratividade e terminatividade. Porém é importante reconhecer que, em *Semiótica das paixões*, os autores também definem a aspectualidade como “a forma primeira do discurso, seu ritmo, sua dinâmica e, enquanto tal, encarna em discurso as tensões que se delineiam no horizonte ôntico” (Greimas & Fontanille, 1993 [1991], p. 73), conectando sua noção à de modulações do *devoir* enquanto direcionamento evolutivo e contínuo do discurso. A aspectualização, portanto, seria responsável pela transformação do descontínuo das sequências discursivas discretas no contínuo da foria, essa energia que subjaz às paixões.

Tal concepção abrangente da aspectualização, como força organizadora de todo o texto/discurso, começa a despontar ainda em escritos de Zilberberg (1986, 1991), anteriores ao *Semiótica das Paixões*, que desenvolve toda a sua teoria tomando a aspectualidade como força motriz.

### 3. A ASPECTUALIZAÇÃO NA SEMIÓTICA TENSIVA

No já citado *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II*, de 1986, Claude Zilberberg inicia um debate que se estenderá por outros de seus textos, destacando a importância da aspectualização na regulação de todo o discurso. O autor concebe o aspecto como um fenômeno que pode ser analisado em dois níveis, um chamado de “Aspectal”, pressuposto, e outro denominado de “Aspectivo”, pressuponente. Da mesma forma que Zilberberg desdobra a figuratividade em um nível “figural” e outro “figurativo”, o aspecto também passa a ser uma função que man-

têm relação com seus dois funtivos, um funtivo mais superficial e manifestante de outro mais abstrato, profundo e manifestado.

Nessa organização do aspecto, o nível Aspectivo se relaciona com um sistema aspectual definido pela descrição das fases do processo, como já se vinha abordando linguisticamente, por exemplo, na aspectualização temporal. Já o nível Aspectal trata a aspectualização como uma “categoria semântica fundamental”, descrita por operações de segmentação e demarcação, que seriam da ordem da gradualidade, do contínuo e não do descontínuo.

Em desenvolvimento posterior, Zilberberg (1991) considera que o aspecto pode ser entendido a partir de três “funções” divididas em funtivos binários: a consistência, a universalidade e a generalidade, que vão do mais superficial ao mais abstrato.

Em termos de consistência, vê-se que o aspecto foi historicamente entendido no contraste entre o *perfectivo* e o *imperfectivo*. Quanto à universalidade, buscar-se-ia uma “desverbalização” do conceito, visando a imperfectividade como um grau e a perfectividade como um *limite*. Já a generalidade diria respeito aos processos de *demarcação* que gera os limites e de *segmentação* que resulta em graus. Como explica o autor:

O modelo para nós é a distinção hjelmsleviana entre extenso/intenso, que, no plano do conteúdo, diz respeito aos elementos verbais e nominais e, no plano da expressão, à distinção entre modulações e acentos. Basta mencioná-la para perceber imediatamente que a tríade *incoatividade/duratividade/terminatividade* remete à segmentação, enquanto o par *perfectividade/imperfectividade* remete à demarcação e que, até certo ponto, as definições funcionais desses traços aspectuais são heterogêneas (Zilberberg, 1991, p. 87).

Com base nessas três conceituações, o teórico introduz a distinção entre informação e orientação. Sua proposta consiste em apreender unidades informações discretas do discurso e analisá-las como fluxos contínuos de sentido, demarcadas em limites extremos e segmentadas

em graus menores, observando as orientações que o discurso oferece no comércio valorativo entre cada um dos elementos de um contínuo.

Ao se deslocar do nível da “consistência” para o nível da “generalidade”, por meio de operações de pressuposição, é possível alcançar sentidos figurados presentes no nível pressuposto, quando um determinado grau é eleito como modelo predicativo. O autor exemplifica que o termo “morno” adquire sentido figurativo caso seja interpretado como um grau intermediário de uma escala delimitada entre frio e quente, desde que algum elemento dessa escala (graus ou limites) for destacado pelo discurso com algum valor específico: positivo, negativo ou neutro.

Se em dada sequência “quente” estiver selecionado como predicativo modelo e positivo, “morno” recebe sentido de insuficiência, aparecendo como “menor” em direção ascendente:

A orientação, a partir da posição considerada positiva, produz avaliações segundo a insuficiência, a suficiência ou exatidão, e o excesso; é nessas condições que o “morno” foi marcado como “insuficiente”. O objetivo, agora, é valorativo e produz, por assim dizer, tensões a serem resolvidas: faltas a serem supridas e, correlativamente, excessos a serem reduzidos. Mas isso é justamente marcar o vínculo entre essa aspectualidade figural – isto é, constitutiva das figuras (hjlemslevianas) – e a problemática permanente da predicação (Zilberberg, 1991, p. 94).

Todo e qualquer elemento discursivo, assim relacionado, pode indicar determinados valores aspectuais tensivos que direcionam este mesmo discurso, e que podem ser qualificados pelo que o próprio discurso sugere ser a métrica balizadora e a partir da qual se capta uma direção ora ascendente ora descendente. Esta, por sua vez, revelará um aumento ou uma diminuição de traços positivos ou negativos. Ao mesmo tempo, se um elemento de determinada sequência anteriormente considerado como limite passar a funcionar como grau, teremos algo valorado como excesso.

Zilberberg (1991), então, começa a propor a valoração do discurso a partir da aspectualização ao mesmo tempo que defende a relevância do contínuo e do descontínuo na significação:

Um universo discursivo que só conhecesse a demarcação estaria sujeito ao confronto dos contrários, à antonímia, na mesma medida em que um universo discursivo que só admitisse a segmentação estaria condenado à sinonímia, à indiferença, à vertigem da neutralidade (Zilberberg, 1991, p. 97).

Por fim, neste artigo, Zilberberg (1991) defende que o aspecto e o tempo podem ser vistos juntos ou separados, a depender de como você os analise. Diferente do que normalmente se postula, para ele “o aspecto não depende do tempo, mas do andamento que cifra o tempo e as distinções aspectuais” (Zilberberg, 1991, p. 101). Frente ao andamento, o aspecto perfectivo é rápido e significa ao enunciatário um “não haver tempo a perder”, enquanto o aspecto imperfectivo tem andamento lento, duradouro, suspendendo o tempo. A perfectividade seria equivalente a uma demarcação sem segmentação, a algo pontual e indivisível, enquanto a imperfectividade diria respeito à segmentação sem demarcação, ao durativo divisível.

Em *Tensão e significação*, Fontanille e Zilberberg (2001 [1998]) trazem novamente a temática da aspectualização à tona, ligando-a tanto ao devir quanto às modalizações, retomando as discussões postas no *Semiótica das paixões*. Mas será em seu livro *Elementos de semiótica tensiva* que Zilberberg (2011 [2006]) estabelecerá a aspectualização como base de toda a sua teoria. Já em sua introdução, o autor define o aspecto “figuralmente”, na mesma deiscência comentada anteriormente entre figural e figurativo, como a “análise do *devir ascendente ou descendente de uma intensidade*, fornecendo, aos olhos do observador atento, certos *mais e menos*” (Zilberberg, 2011 [2006], pp. 16-17, grifo do autor).

O aspecto deixa, para Zilberberg (2011 [2006]), de restringir-se ao verbo para dar conta de todo o devir discursivo, distanciando-se da linguística em favor da retórica, ultrapassando a frase em nome do discurso. As categorias aspectuais tensivas são, portanto, gerais e propõe-se aplicáveis a toda e qualquer grandeza discursiva, “já que nenhuma grandeza pode ter a pretensão de escapar ao devir” (Zilberberg, 2011 [2006], p. 82).

Zilberberg (2011 [2006]), seguindo o que já estava proposto antes, desenvolve uma concepção de tensividade, função que se divide nos funtivos intensidade e extensidade, em que o primeiro rege o segundo. Segundo o autor:

O espaço tensivo é, desde o início, complexo, pois que está baseado na dependência da extensidade para com a intensidade, e dos estados de coisas com relação aos estados de alma. Em nosso ponto de vista, o conceito de dependência pede o concurso de duas categorias auxiliares, o intervalo e a assimetria. O intervalo, porque um paradigma, ao contrário do que se costuma repetir, não opõe, mas avalia, desfia, *gradua*, visto que só pede uma coisa: que o termo seguinte vá além do anterior, de uma maneira ou de outra, positiva ou negativamente. Admitida essa exigência, ela reclama uma tipologia sistemática dos intervalos significativos elementares [...]; nesse particular, o ponto de vista tensivo deve muito à aspectualidade (Zilberberg, 2011 [2006], p. 39).

A foria, que mencionamos anteriormente como parte da teoria das paixões, já havia sido trabalhada pelo autor desde 1981, em seu *Essai sur les modalités tensives*. Nele, o autor explica como a divisão da foria em euforia e disforia, presentes já no Percorso Gerativo do Sentido em seu nível profundo, é vista estruturalmente como junção e disjunção, mas pode também ser vista como sinônimo de tensividade, categorizável no par distensão e tensão.

Em *Elementos de semiótica tensiva*, o conceito ganha mais força: o enunciado oferece pistas que mostram como essa energia organizou o discurso, com seus acentos de sentido distribuídos por entre as grandezas nele presentes. Esta foria seria captável a partir das dimensões

da intensidade e da extensidade, a primeira em termos de medida e a segunda em termos de número. Podemos ver também aqui os ecos dos desenvolvimentos anteriores zilberbeguianos: a extensidade teria como característica mais prototípica a divisibilidade e diz respeito à dimensão inteligível do discurso, enquanto a intensidade seria mais pontual, mais indivisível, e se refere à dimensão sensível, afetiva do discurso.

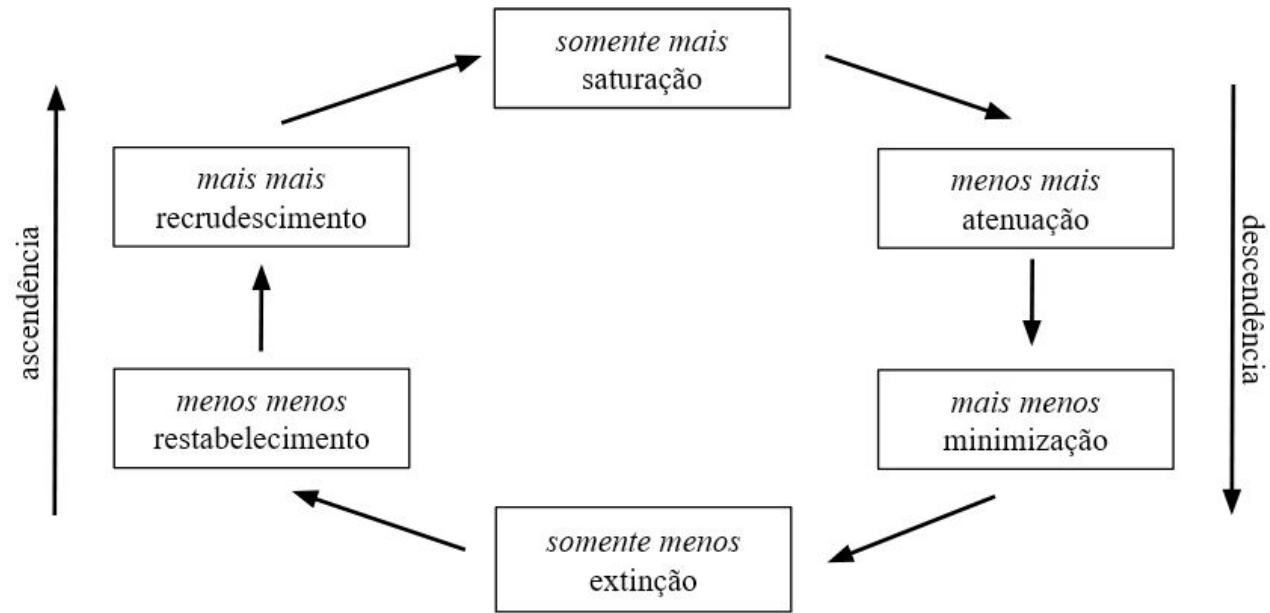
Faz-se uma teoria semiótica na qual o discurso constitui um espaço tensivo centrado em um sujeito, entendido como observador, que regula as entradas, saídas e movimentos das grandezas desse espaço por meio da percepção e da ação. As informações dispostas pelo discurso são então aspectualizáveis em células tensivas expressas pelo jogo de articulação entre *mais e menos*.

Teríamos assim uma espécie de “sintaxe intensiva”, que responderia pela aspectualização do discurso. Tatit (2019) explica esses *mais e menos* de sentido como “incrementos”, anteriormente também já chamados por Zilberberg como “sílabas tensivas”. A combinação destas partículas produz (ou traduz) “acréscimos e decréscimos de conteúdo”, assim, ao adicionar um *mais* a outro *mais*, teremos uma grandeza recrudescida. Voltando ao exemplo de uma sequência entre quente e frio, em que quente está como parâmetro “exato”, haveria um recrudescimento ao partir-se para o *esaldante*, uma saturação se fôssemos para o *incandescente*. Da mesma forma, o *morno* seria atenuar o *quente*, e o *frio* seria minimizá-lo. É por isso que Zilberberg pensa as grandezas semióticas mais como vetores, direções, do que como processos.

Tatit (2019) traduz em um encadeamento visual o funcionamento dessas categorias aspectuais:

Figura 1- Direções tensivas

Fonte: Tatit (2019, p. 109)



As categorias aspectuais são, para Zilberberg (2011 [2006]), estes movimentos das grandezas, que podem ser ascendentes (aparecendo como restabelecimento e recrudescimento) ou descendentes (vistos enquanto minimização e atenuação). É assim que “as categorias aspectuais garantem o funcionamento do sistema” (Zilberberg, 2011 [2006], p. 84).

Todos estes movimentos, reiteramos, não são definidos a priori, mas dentro do discurso analisado, que estabelece seus parâmetros de exatidão, excesso e insuficiência. Já que nessa sintaxe, os termos que valoram estas categorias aspectuais podem variar a depender do uso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a noção tradicional de aspecto ganhou novos contornos na semiótica, sobretudo no quadro teórico da semiótica tensiva, ampliando seu alcance para uma aspectualização geral do discurso. Enquanto a maioria dos semioticistas que se dedicam ao tema fornece uma descrição aspectual discreta dos processos discursivos, permanecendo na zona aspectiva do aspecto, Zilberberg (1981, 1986, 1991, 2011) propõe uma zona aspectal, que opera apenas com limites e limiares, graduados pelos *mais* e pelos *menos*.

Mas, não nos enganemos. Leite (2019, pp. 29-34) defende que “os *mais* e os *menos*, antes de serem células tensivas mínimas, são uma oposição que serve para graduar”, visto que “a graduação é resultado da aplicação de outra operação de diferença, ou seja, do acréscimo de outro *mais* ou de outro *menos*, que resultam em unidades diferenciais complexas (*mais do mais*, *menos do mais*, *menos do menos* etc.)”. Segundo o autor, é razoável supor que, do ponto de vista tensivo, a aspectualização pode ser concebida como uma “descontinuição do descontínuo”, em que unidades graduais surgem pela aplicação de uma diferença de outro nível, pois não estamos lidando com a aplicação do gradual sobre a oposição, mas de uma graduação da diferença por outra diferença. Trata-se, na verdade, de uma “aspectualização da diferença”. Esse parece ser o legítimo lugar da aspectualização na hipótese tensiva.

O ponto mais interessante da teorização de Zilberberg (1981, 1986, 1991, 2011) acerca da aspectualização, portanto, não é somente o deslocamento analítico de um sistema aspectual discreto, que entende o processo como sendo composto de fases descontínuas, para uma descrição aspectual contínua, gradual, fundada sobre limites e limiares, capaz de caracterizar e descrever os fatos semióticos, discursivos, de maneira *mais* sensível, *mais* afetiva. O que há de

admirável na proposta de Zilberberg (1981, 1986, 1991, 2011) é a possibilidade de se operar com categorias aspectuais discretas, tensionando-as com uma sintaxe de aumentos e diminuições que, apenas aparentemente, seriam elementos de natureza gradual.

Essa discussão, no entanto, merece ser aprofundada em outro momento, visto que desemboca em uma reflexão epistemológica mais geral.

## REFERÊNCIAS

- Leite, R. L., & Saraiva, J. A. B. (2009). O corpo e o observador na discursivização. *Acta Semiotica et Linguística* (ASEL), João Pessoa (PB), ano 33, v. 14, n. 1, p. 127-142.
- Leite, Ricardo Lopes. (2019) A complexidade na hipótese tensiva de Claude Zilberberg. *Estudos Semióticos* (USP), v. 15, p. 27-38.
- Bastide, F. (1986). Aspectualisation. In A. J. Greimas & J. Courtés (Eds.), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (Vol. 2, pp. 19–20). Hachette.
- Bertrand, D. (2003). Caminhos da semiótica literária. EDUSC.
- Câmara Jr., J. M. (2007). *Dicionário de linguística e gramática: Referente à língua portuguesa*. Vozes.
- Castilho, A. T. de. (1968). *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. FFCL de Marília.
- Fiorin, J. L. (2007). Semiótica das paixões: Ressentimento. *Alfa*, 1, 9–22.
- Fontanille, J. (Ed.). (1991). *Le discours aspectualisé*. John Benjamins Publishing Company.
- Fontanille, J., & Zilberberg, C. (2001). *Tensão e significação*. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Humanitas.
- Gomes, R. S. (2011). Semiótica e ensino: Modalização e leitura do texto. In D. V. Ramos, K. S. Andrade & M. J. de Pinho (Eds.), *Ensino de língua e literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares*. Mercado de Letras.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (2020). *Dicionário de semiótica* (2ª ed.). Contexto.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage II*. Hachette.
- Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1993). *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática.
- Soares, M. A. B. (1987). *A semântica do aspecto verbal em russo e em português*. PROED / Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Tatit, L. (2019). *Passos da semiótica tensiva*. Ateliê Editorial.
- Travaglia, L. C. (1985). *O aspecto verbal: A categoria e sua expressão*. Imprensa Universitária.
- Zilberberg, C. (1981). *Essai sur les modalités tensives*. John Benjamins Publishing Company.

Zilberberg, C. (1986). Aspectualisation. In A. J. Greimas & J. Courtés (Eds.), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (Vol. 2, pp. 23–24). Hachette.

\_\_\_\_\_(1991). Aspectualisation et dynamique discursives. In J. Fontanille (Ed.), *Le discours aspectualisé* (pp. 9–22). John Benjamins Publishing Company.

\_\_\_\_\_(2011). *Elementos de semiótica tensiva*. Ateliê Editorial.



## Formação de professores no contexto da linguística aplicada: o que dizem os estagiários sobre a experiência de sala de aula

**EULÁLIA LEURQUIN**  
eulalia@ufc.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2001)  
Professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil) (nº do processo: 316713/2021-0)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Estágio Docente;  
Formação de Professor;  
Linguística Aplicada.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
22/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
09/11/2025

**RESUMO:** Discutir sobre o estágio de regência permite descortinar o agir professoral do professor-formador e apresentar situações vividas pelo estagiário em sua experiência de sala de aula. Neste texto, refletimos sobre a formação inicial de professores de língua portuguesa, no Brasil, a partir de representações que o estudante-estagiário faz de sua experiência em sala de aula da educação básica. A pesquisa foi realizada em uma universidade do Nordeste brasileiro, no período de 2022 a 2024. Os dados analisados foram gerados por meio de questionários, entrevistas de explicitação e sessão de autoconfrontação. Para este artigo, utilizamos respostas dadas a uma entrevista de explicitação sobre o curso de Letras e a experiência de estágio de regência. Analisamos os dados com base no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2009, 2023), ressaltando o contexto de produção e o conteúdo temático. Duas perguntas motivam a discussão: (1) Qual é a importância do estágio de regência em sua formação inicial? (2) De que maneira o curso de Letras/Licenciatura contribui para o momento do estágio de regência? Nossos objetivos são compreender as representações dos estagiários sobre a sua formação inicial; e contribuir para a discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa. Os resultados mostraram que o estágio de regência é um momento de muitos conflitos devido a confrontos de teorias e práticas docentes. Por isso, o Curso de Letras poderia investir em disciplinas teórico-práticas.



## Teacher Training in the Context of Applied Linguistics: What Interns say about their Classroom Experience

**EULÁLIA LEURQUIN**  
eulalia@ufc.br

PhD in Education from the Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brazil (2001)  
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil.  
Productivity Research Fellow of the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brazil) (Process No. 316713/2021-0)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

**KEYWORDS:**

Teaching Internship;  
Teacher Training;  
Applied Linguistics.

**ARTICLE RECEIVED ON:**

09/22/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**

11/09/2025

**ABSTRACT:** Examining the teaching practicum enables the unveiling of the pedagogical actions of the teacher educator and the presentation of situations experienced by student teachers in their classroom practice. This article reflects on the initial education of Portuguese language teachers in Brazil, drawing on representations constructed by student teachers based on their experiences in basic education classrooms. The study was conducted at a university in northeastern Brazil between 2022 and 2024. Data were generated through questionnaires, explicitation interviews, and self-confrontation sessions. For the purposes of this article, we analyze responses from an explicitation interview focusing on the undergraduate Portuguese Language and Literature teacher education program and the teaching practicum experience. Data analysis was grounded in Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2009, 2023), with emphasis on the context of production and thematic content. Two research questions guide the discussion: (1) What is the importance of the teaching practicum in initial teacher education? (2) In what ways does the Portuguese Language and Literature teacher education program contribute to the teaching practicum experience? The objectives of the study are to understand how student teachers construct representations of their initial education and to contribute to ongoing discussions on Portuguese language teacher education. The findings indicate that the teaching practicum is a stage marked by significant tensions, stemming from the confrontation between pedagogical theories and classroom practices. In light of these results, the Portuguese Language and Literature program could benefit from greater investment in theory-practice integrated coursework.



## INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação de professor de língua materna no contexto da linguística aplicada tem seu espaço oficialmente marcado nas associações da área, a exemplo da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística – ANPOLL e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, por intermédio de grupos de trabalhos. Essa presença nas associações contribui com a divulgação das pesquisas desenvolvidas sobre o tema em questão, em apresentações de eventos da área, em anais de eventos, em revistas especializadas e em forma de livros ou capítulos de livros publicados. Dentro desse universo de possibilidades, quando se trata da formação inicial, em particular com foco em questões relacionadas ao estágio de regência do Curso de Letras/Licenciatura, pouco se vê pesquisas ou publicações, mesmo se tratando de um tema tão complexo e relevante.

O curso de Letras/Licenciatura no Brasil passa por um momento de grandes reformas. Nesse percurso, registramos o papel de destaque que o estágio de regência parece finalmente assumir, o que pode proporcionar desdobramentos positivos na discussão sobre formação inicial de professores de línguas. Dentre algumas mudanças em curso, há uma que destacamos. Ela é anunciada na Portaria 399, de 12 de junho de 2025,<sup>1</sup> e dá luz ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Por essa razão, traz à tona discussões maiores que envolvem o Curso de Letras/Licenciatura, isto é, os modelos de estágios desenvolvidos nas escolas, as condições de trabalho dos estagiários, a relação escola x universidade e a relação teoria e prática na sala de aula da universidade.

1. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>  
Visitado em 19 de set 2025.

Fato é que, ao tratarmos do novo ENADE, precisamos questionar os saberes (Hofstetter e Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009) mobilizados na sala de aula da universidade, durante a interação didático-formativa e também a sua didatização na sala de aula da escola. O conjunto dos saberes constitui dois tipos de repertório: um repertório formativo (Leurquin e Peixoto, 2024) e um repertório didático (Cicurel, 2011); ambos assumem um papel importante no processo de letramento professoral, definindo o perfil do professor em formação.

A formação inicial de professor para o ensino de língua portuguesa apresenta uma mão dupla porque ela acontece na universidade, mas é a escola o espaço de regência do/a estudante-estagiário/a. Cada espaço possui um papel e tem características, funções e objetivos que definem a construção do mundo sociosubjetivo do/a estudante-estagiário/a, que implicam nas representações sobre a docência. Se na universidade, o/a estudante-estagiário/a vivencia (ou deveria vivenciar) a formação teórica e a prática, é na escola que ele realiza o seu estágio de regência. Neste espaço, o/a estudante-estagiário/a encontra-se em uma nova situação; ele é acolhido pelo professor da turma, (o supervisor), aquele que orienta sobre o conteúdo a ministrar, a metodologia, a turma e a escola.

É nessas práticas sociais, em situação de interações didático-formativas e de interações didáticas, que ocorre o processo de letramento do futuro professor, durante todo o curso de Letras/Licenciatura, em se tratando da formação inicial. Nas interações da sala de aula da Educação Básica, o/a estudante-estagiário/a ensina a língua portuguesa e, nas interações na sala de aula da universidade, ele aprende a ensinar a língua portuguesa. Em ambas situações, ele interage através de gêneros de textos do trabalho do professor, de gêneros de textos acadêmico-científicos e de gêneros de texto do cotidiano, literário ou não (Leurquin e Peixoto, 2024). A complexidade do tema em discussão, a formação inicial de professores no contexto da Linguística Apli-

cada, não se limita à questão do duplo espaço de desenvolvimento do estágio de regência, mas essa questão é importante no entendimento das representações sobre o estágio de regência.

Ora, trazer o estágio de regência do Curso de Letras/Licenciatura à tona gera desconforto, porque também implica em falar sobre a sala de aula de formação inicial de professores (Leurquin, 2013); descortinar o nosso próprio agir na universidade; discutir o dueto teoria e prática; pensar o espaço da Linguística Aplicada na formação inicial de professores; refletir sobre o espaço que deve ter o estágio de regência de língua portuguesa na graduação; e estabelecer relações com a escola, o que nem sempre é aceito por alguns de nós.

Neste artigo, apresentamos dados de três pesquisas desenvolvidas sobre o tema formação inicial de professor: uma realizada por nós, com três anos de duração; e duas orientadas por nós, cada uma com quatro anos de duração. Da primeira pesquisa, utilizamos os dados gerais sobre o Curso de Letras/Licenciatura e as expectativas dos/as estudantes-estagiário/as sobre o estágio de regência, o que nos deu condições de entender o contexto do estágio; da segunda pesquisa, utilizamos dados da entrevista de explicitação, para compreendermos as representações e as expectativas dos/as estudantes-estagiários/as com relação ao estágio de regência; e da terceira pesquisa, utilizamos respostas de estudantes-estagiários/a dadas durante uma sessão de autoconfrontação, realizada após o estágio de regência, para termos acesso às dificuldades enfrentadas e às representações após a regência. Esses dados fazem parte do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA); são oriundos de duas teses (Gurgel, 2018; Monte Filha, 2019) e uma pesquisa por nós realizada (Leurquin e Peixoto, 2024).

O texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos *O contexto da pesquisa*; na sequência, a seção *A metodologia de pesquisa e a referência teórica* que permitiu analisar os dados; depois, as análises dos dados em *O que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência* e a seção *As considerações finais*, que é seguida das *Referências bibliográficas*.

## 1. O CONTEXTO DAS PESQUISAS

As pesquisas em questão estão situadas na área Linguística Aplicada, numa perspectiva que permite ao trabalhador – professor ou estagiário se distanciar do seu agir e refletir sobre ele, em um exercício que envolve a tomada de consciência, através de dispositivos de geração de dados. Neste caso, tanto a autoconfrontação quanto a entrevista de explicitação deram voz ao trabalhador – professor ou estagiário e oportunidades de ele ressignificar o seu agir professoral.

Os dados analisados reúnem documentos oficiais que orientam o ensino, a aprendizagem e a formação de professores (parecer, portaria, lei, Projeto Pedagógico do Curso, entre outros); textos produzidos na interação didática, textos produzidos na interação didático-formativa e textos produzidos nas entrevistas de explicitação e nas autoconfrontações; e relatório de estágio. Da primeira pesquisa, consideramos o primeiro bloco de dados, da segunda, a entrevista de explicitação e da terceira, a autoconfrontação. Os espaços das pesquisas são a sala de aula da escola, onde foi realizado o estágio, e a sala de aula da universidade, onde o/a estudante-estagiário/a é orientado para a regência.

A pesquisa 1, intitulada “O Estágio de regência de língua portuguesa como espaço de formação inicial de professores”, foi por nós desenvolvida no período de 2022 a 2024<sup>2</sup>, em universidades públicas do Norte e Nordeste do Brasil, dentro da disciplina Estágio de regência de

2. Resultados dessa pesquisa estão no relatório final entregue ao CNPq.

3. Em nenhuma das pesquisas referenciadas foram estudadas as representações dos estagiários sobre o estágio de regência. A noção de representações é uma proposta em desenvolvimento por Peixoto e Leurquin. Os dados que utilizamos estão disponíveis no acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA).

língua portuguesa. As duas outras pesquisas foram realizadas em uma universidade federal do nordeste, por nós orientadas; a pesquisa 2 aconteceu no período de 2014 a 2018, com o título “A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores” (GURGEL, 2018) e a pesquisa 3 foi desenvolvida no período de 2015 a 2019, intitulada “A (re)significação do agir pelo estagiário durante o estágio em ensino de língua portuguesa do Curso de Letras” (Monte Filha, 2019); ambas em nível de doutorado<sup>3</sup>. Na seção seguinte, apresentamos os encaminhamentos metodológicos das pesquisas, entrecruzados à referência teórica que sustentou as análises dos dados.

## **2. A METODOLOGIA DE PESQUISA E A REFERÊNCIA TEÓRICA QUE PERMITIU ANALISAR OS DADOS**

As três pesquisas em questão aconteceram na disciplina Estágio de regência. Elas ressaltam o trabalho do estagiário em salas de aula de língua portuguesa, na Educação Básica. Quanto à abordagem, as pesquisas são fundamentalmente de natureza interpretativa e qualitativa, embora em determinados momentos tenha sido preciso recorrer à abordagem quantitativa. São de natureza aplicada, aproximam-se de pesquisas de campo, embora neste artigo estejamos contemplando os dados documentais. (Gil, 2002).

A pesquisa 1 possui três objetivos gerais: (i) identificar e analisar, em cada Projeto Pedagógico do Curso de Letras, nos princípios norteadores para a formação do profissional, elementos que nos permitam entender o perfil do professor; (ii) interpretar os saberes mobilizados pelo professor-formador, nas orientações para o estágio e propor uma tipologia para o repertório didático; e (iii) identificar e analisar, nas interações didáticas do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o repertório didático mobilizado, as intenções e os impedimentos decorrentes das condições de trabalho e de aprendizagem.

Essa pesquisa aconteceu em dezesseis universidades federais, sendo nove da região Nordeste e sete da região Norte. Ela foi desenvolvida em três etapas, uma em cada ano. Na primeira, analisamos documentos (Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Leis, Pareceres, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais), coletados no site das instituições responsáveis (site da universidade pesquisada e site do Ministério de Educação). Na segunda etapa, geramos os dados através de sessão de autoconfrontação realizada, coletamos os dados através da gravação da interação didática, na sala de aula da escola. Na terceira etapa, realizamos a entrevista de explicitação antes e depois do estágio e analisamos o relatório de estágio.

A segunda pesquisa “A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores” (Gurgel, 2018) teve cinco objetivos: (i) Identificar e descrever a dinâmica das figuras de ação (Bulea, 2010) que a estagiária mobiliza para apreender e representar discursivamente o seu agir na atividade de ensino, durante o estágio; (ii) Sistematizar, a partir da análise dos tipos de discurso (Bronckart, 2023) a organização linguística, enunciativa e discursiva das figuras de ação mobilizadas pela estagiária; (iii) Identificar e analisar os constituintes do agir que as figuras de ação mobilizam e ressignificam; (iv) Reconhecer e discutir as contribuições da entrevista de autoconfrontação simples para a formação inicial de professores; e (v) Problematizar os efeitos e as implicações da figuração do agir para o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

A terceira pesquisa “A (re)significação do agir pelo estagiário durante o estágio em ensino de língua portuguesa do Curso de Letras” (Monte Filha, 2019) teve como objetivos: (a) Identificar os elementos constitutivos do agir do estagiário através do conteúdo temático; (b) interpretar a construção do agir do estagiário ao refletir sobre sua atuação em sala de aula a partir das

marcas de agentividadee das vozes; (c) refletir sobre os saberes mobilizados no texto produzido pelo estagiário acerca do agir professoral e ensino antes, durante e depois do contato em sala de aula. As duas últimas pesquisas foram desenvolvidas em uma universidade federal do Nordeste brasileiro. Ambas seguiram as mesmas etapas e os mesmos encaminhamentos metodológicos, mas com objetivos e instrumento de geração de dados diferentes.

O conjunto de dados das três pesquisas é constituído de textos oriundos do *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho representado* (Machado, 2009). Do *trabalho prescrito*, fazem parte o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e os documentos oficiais que tratam do estágio de regência; do *trabalho realizado*, fazem parte os textos oriundos de autoconfrontação e entrevista de explicitação; e do *trabalho representado*, fazem parte os relatórios de estágio de regência entregues ao final da disciplina Estágio de regência, os textos da interação didática (Cicurel, 2011) na sala de aula da escola e da interação didático-formativa na sala de aula da universidade (Leurquin e Peixoto, 2024).

Para este artigo, utilizamos textos de entrevista de explicitação e de autoconfrontação. A entrevista de explicitação realizada na pesquisa 2 aconteceu em dois grupos: no grupo de estudantes-estagiários/as sem experiência de sala de aula e no grupo de estudantes-estagiários/as com experiência de sala de aula. A autoconfrontação realizada na pesquisa 3 aconteceu após a conclusão do estágio de regência. Enquanto o texto da entrevista de explicitação, realizada antes do estágio de regência, tratou de expectativas dos/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, o texto de autoconfrontação tratou de experiências vividas, a partir do que os/as estudantes-estagiários/as pensam sobre as aulas que eles ministraram. Considerar esses dois pontos de vista pode contribuir para uma leitura mais global da formação inicial de professores.

Para entendermos o que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, consideramos os estudos sobre os saberes mobilizados na sala de aula (Hofstetter e Schneuwly, 2009; Vanhulle, 2009) e estocados no repertório didático (Cicurel, 2011); os elementos que constituem o contexto de produção (Bronckart, 2023); e o repertório formativo mobilizado na interação didático-formativa (Leurquin e Peixoto, 2024) porque todos eles são, diretamente ou não, mobilizados no discurso do/a estudante-estagiário/a.

Para Bronckart (2023, p. 79), o contexto de produção “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado”. Nessa organização, no mundo objetivo, há o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor, em um primeiro plano de análise. No segundo plano, no mundo social, entra em jogo a interação comunicativa. Nesse momento, os papéis assumidos pelos envolvidos e as imagens que eles se dão de si interferem na interação comunicativa. Portanto, o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação são igualmente importantes. Segundo o ISD, o conteúdo temático é entendido como um conjunto de informações traduzidas pelas unidades declarativas de uma língua natural (p. 83). No nosso caso, o conteúdo temático é o próprio estágio de regência, pois é sobre ele que o/a estudante-estagiário/a fala e dele que os documentos vão tratar. Que imagem eles se dão de si e como eles percebem o estágio de regência?

### **3. O QUE DIZEM OS/AS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA**

De acordo com a pesquisa 1, a formação inicial de professores de língua portuguesa do Norte e Nordeste do Brasil, conforme mostrou nosso relatório entregue ao Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, possui características específicas. Ela está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9.693/96) que faz a seguinte afirmação:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil,1996).

4. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Visitado em 18 set de 2025.

Mas, é na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024<sup>4</sup> que temos maiores detalhes e mudanças da formação inicial de professores, conforme podemos constatar no parágrafo 1º:

§ 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

Essa resolução apresenta as mudanças, atualmente em fase de implementação, e dá indicação para que haja uma articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e o Plano Nacional de Educação – PNE, sem perder de vista diretrizes que indicam a necessidade de também estabelecer relações com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e o Projeto Pedagógico de Curso – PPC (de Letras). Esse esforço para o alinhamento das orientações das futuras ações é muito ousado e pode diretamente implicar na redefinição do perfil do professor de língua portuguesa que formamos, uma das preocupações apontadas por nós, desde o relatório parcial da primeira etapa da pesquisa 1, em 2023.

Porém, entre as orientações prescritas em documentos, o agir na sala de aula de estágio e o que os/as estudantes-estagiários/as dizem ter feito durante a sua regência, há um descompasso significativo. Embora a LDB apresente um ponto de convergência, quanto à definição do espaço para a formação inicial de professor, as expectativas dos estudantes-estagiários e a realidade da sala de aula não seguem o mesmo compasso. Ao final da pesquisa, constatamos que as conclusões das análises dos Projetos Políticos do Curso de Letras das universidades pesquisadas mostraram diferenças significativas, quanto à quantidade de disciplinas ofertadas, à carga-horária, à ementa, à data do início do estágio de regência, etc. Fato é que o desdobramento desses descompassos pode ser percebido no discurso dos/as estudantes-estagiários/as no final do curso, quando questionados sobre a sua expectativa com relação ao estágio docente. A construção das expectativas é baseada em representações que eles têm.

No tocante à pesquisa 2, quanto ao que dizem os/as estudantes-estagiários/as sobre o estágio de regência, observamos que aqueles que já possuem experiências de sala de aula se remetem a experiências vividas como professor, como estudante da educação básica e como estudantes do curso de Letras. Mas, aqueles que não possuem experiências de sala de aula dependem apenas do repertório didático, adquirido enquanto estudante da educação básica, e do repertório formativo, adquirido na formação inicial, enquanto estudante do ensino superior. Essas experiências envolvem um contexto de produção, onde se situam os mundos representados (Bronckart, 2023). Elas são constituídas de *saberes, saberes para ensinar e saberes que orientam o ensino e aprendizagem, prescritos em documentos*. Ao se tornar objeto de ensino de línguas e ou de formação de professores, esses saberes também se tornam conteúdo temático e, no discurso do/a estudante-estagiário/a, são modalizados e adjetivados, a partir das experiências vividas pelo emissor.

Ainda de acordo com a visão da escola genebrina de gêneros, isto é, o ISD, no mundo físico, estão as ações, o espaço e os envolvidos na interação; enquanto que no mundo sociosubjetivo estão as representações sobre o que foi dito, segundo os papéis sociais que os envolvidos assumem e seus posicionamentos. Na discussão sobre as representações, o ISD enfatiza o papel das construções coletivas como processos de cooperação entre os indivíduos. Segundo Bronckart (2023), as construções se estruturam no universo do mundo representado específico, que é o mundo social. Mas, é no processo de regulação das modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio que o mundo social condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo. O autor apresenta os mundos representados como definidores do contexto das atividades humanas. De acordo com o estudioso, os mundos representados são construídos a partir dos signos (organizados em textos e em discursos), dependem do uso e veiculam significados sempre moventes. Assim, “esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente” (Bronckart, 2009, p. 35)<sup>5</sup>.

5. Sobre essa discussão, ver com maior profundidade Gurgel (2029; 2018), na dissertação e tese, defendidas sob a nossa orientação. Neste artigo, partimos de alguns dados para verticalizar a discussão iniciada por ele, na perspectiva das representações sociais.

Na pesquisa 3 (Monte Filha, 2019, p. 108-109), os dados analisados têm origem na interação entre a pesquisadora e o estudante-estagiário, quando ela o/a questiona sobre o estágio de regência. O/A estudante-estagiário/a responde a perguntas que nos permitirão entender as suas representações sobre esse momento na formação inicial. Ao ser questionado (a) sobre as expectativas com relação ao estágio de regência, o/a estudante-estagiário/a sem experiência em sala de aula, antes de sua regência, já aponta em sua fala dificuldades que poderão aparecer na sala de aula, como podemos constatar:

**Não tenho muitas expectativas sobre a disciplina de Estágio de Regência, porque considero exíguo o tempo de sala de aula.**

**Passamos muitos semestres vendo conteúdos muitos aprofundados que não servem para o ensino básico ...Tenho a impressão que o Curso de Letras é mais Bacharelado do que Licenciatura.**

Espero que a **disciplina** contribua bastante, pois é **uma das poucas que abordam o ensino nas escolas, às problemáticas do dia a dia do professor, técnica de ensino.** (grifos nossos)

Nessa fala, ao ser questionado/a sobre as expectativas com relação à disciplina Estágio de regência de língua portuguesa, observamos que as representações que o/a estudante-estagiário /a tinha do estágio de regência, aliadas a sua experiência no curso de Letras/Licenciatura, não são positivas. Dois fatores são elencados: o pouco tempo para o estágio de regência e a grande quantidade de conteúdos distante da realidade da educação básica. Esses fatores são retomados na sessão de autoconfrontação realizada após o estágio. Também chama a nossa atenção o uso de elementos linguístico-discursivos, algumas vezes relacionados ao substantivo e outras vezes relacionados ao verbo, contribuindo para o posicionamento do/a estudante-estagiário/a, a exemplo de: muitas expectativas/ tempo exíguo/ muitos semestres/ muitos conteúdos aprofundados/ não servem/ contribua bastante.

Ao ser questionado/a sobre o tempo de duração do estágio de regência, o/a estagiário /a respondeu:

o que eu lamento é a **quantidade de aula eu considero insuficiente** para que uma pessoa saia formada e seja professora. (...) é **totalmente insuficiente o que estudamos no curso** porque esta é a única disciplina obrigatória da **linguística** pra você aprender a ensinar a lidar com sala de aula.

constatamos que os **estagiários**, apesar de estarem no fim do curso, **sentem-se inaptos** muitas vezes para a prática docente. **Eles aprenderam saberes teóricos-científicos** e práticos, conforme regulam os documentos sobre a estrutura curricular das Licenciaturas, **todavia há uma grande confusão em como relacioná-los à realidade da educação básica** em todos os seus níveis. (grifos nossos)

Na primeira leitura que fazemos dessa fala, constatamos que o/a estudante-estagiário/a mantém o tom negativo sobre o seu estágio de regência, sobre a sua formação inicial. Na primeira fala, o uso do adjetivo insuficiente duas vezes utilizado, para se remeter à quantidade de aula na educação básica e para se remeter ao conteúdo que está estudando no curso, contribui para a construção negativa das representações que o/a estudante-estagiário/a tem de sua experiência na sala de aula. O/a estudante-estagiário/a demonstra ter consciência de que a sua formação inicial apresenta problemas, que o curso de Letras/Licenciatura pouco estabelece relações com o seu propósito principal, que é ser professor do nível educação básica. Isso também mostra insatisfação com a matriz curricular, quando ele/ela se remete ao fato de apenas ter uma disciplina de regência e ao pouco tempo em sala de aula como fatores que podem explicar a sua possível inabilidade durante o estágio de regência de língua portuguesa.

No segundo excerto, o estudante-estagiário recorre ao seu papel social e inclina-se para se remeter aos/às estudantes que já realizaram o estágio de regência. Ele assume uma terceira pessoa no plural, posicionando-se de forma generalizada o papel social (de estagiários/estagiárias) sobre experiência que ele vivenciará logo mais. A partir desse lugar, ele/ela se remete aos saberes aprendidos durante a formação inicial e critica a inabilidade dos/as estudantes-estagiários/as para relacionar teoria e prática.

Agora, com as lúpas centradas nos saberes mobilizados na formação inicial, convocamos os estudos realizados por Gurgel. O autor da pesquisa 3 traz para a discussão as representações do/a estagiário/a a partir de sua experiência vivida em sala de aula. Destaca o espaço dos saberes e do repertório didático mobilizados pelos/as estudantes-estagiários/as. Depois, apresentamos uma sequência de excertos que retomaremos para subsidiar a nossa discussão aqui proposta. Em linhas gerais, Gurgel faz sobressair a inexperiência e os desdobramentos dela no tocante ao uso do repertório didático do estagiário, como vemos:

**Tinha que explicar esses conceitos** porque sem esses conceitos não se sabe nem o que é *semântica*:: e:: assim:: eu penso a *sinonímia e antonímia* mas aí a questão do campo semântico de hponímia e coisa:: eu acho que **não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles.** (Gurgel, 2018, pag. 198)

Trabalhar *polissemia, ambiguidade* explicar primeiro o sentido do que é *significado* que é o diferente do que é mostrado no dicionário né” que um palavra pode que ela pode ter vários sentidos dentro do texto dependendo de quem vai escrever então eu acho assim que:: ficou mais no sentido mecânico no sentido do dicionário do que isso:: do que a própria linguística quer propor é:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

Eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” **eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras** mas só que quando foi na hora de falar sobre o *hipônimo* e o *hiperônimo* eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali como saída de advogado porque quando você não sabe você enrola mas ‘só que a enrolação mesmo assim não:: foi:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

Então assim (...) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso:: deveria ser algo mais:: deveria ser:: algo mais cedo:: acho que no final do curso fica tarde demais:: e:: aquela questão de você:: a:: agora eu vi muita coisa na faculdade estudei:: **muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala:: porque cada sala** tem uma configuração diferente:: cada escola tem uma maneira de funcionar:: (Gurgel, 2018, pag. 198)

(...) **as disciplinas ligadas ao estágio devem iniciar no meio do curso**, que haja uma maior carga horária é que o curso **tenha um maior foco em formar professores**, pois alegaram que a grande **maioria das disciplinas possui como enfoque principal a pesquisa**. Eles acreditam que é preciso **haver uma maior integração entre os conteúdos científicos e práticos.** (Gurgel, 2018, p. 183)

Ao considerar a sequência dos excertos acima, observamos que o/a estudante-estagiário /a apresenta dificuldades na sala de aula, primeiramente, fundamentado/a nos *saberes a ensinar*. Esses saberes dizem respeito aos conhecimentos teóricos e normativos, prefigurados em textos em formas diversas de gêneros de texto, com conceitos, concepções, leis, orientações. Ao mesmo tempo, essa constatação remete-nos a uma das grandes críticas feitas ao Curso de licenciatura em Letras: a quantidade de disciplinas teóricas inibe o alcance do principal objetivo

desse curso, que é formar professores para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Inicialmente, o/a estudante-estagiário/a tenta explicar o que não conseguiu fazer e depois assume que se perdeu no planejamento feito. Por fim, toma consciência de que não conseguiu o objetivo da aula dela, e a isso delega o excesso de disciplinas teóricas e poucas disciplinas práticas.

Em nenhum momento, o/a estagiário/a traz para a sua fala algum movimento didático que tentou fazer. Este movimento lhe permitiria mobilizar os *saberes para ensinar*, dito de outra forma, os conhecimentos que lhe permitira didatizar os conhecimentos teóricos e legais sobre o ensino da língua portuguesa. Para isso, ele precisaria de dispositivos didáticos, a depender de seus objetivos para a sala de aula. Portanto, o/a estudante-estagiário/a verbaliza que tomou consciência de seus limites e os verbaliza dizendo: **Eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras /eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali).**

Se nos dois primeiros excertos, o/a estudante-estagiário/a trata do conteúdo, no terceiro ele/ela assume os limites e mostra a dificuldade enfrentada com relação à didatização dos conhecimentos. Na sequência, passa a se posicionar quanto ao melhor momento, segundo ele/ela, para introduzir o estágio de regência, como alternativa para superar a dificuldade exposta (Então assim (...) eu acho que o estágio não deveria ser:: no final do curso). Para sustentar o seu posicionamento, recorre ao fato de que há um descompasso entre teoria e prática (eu vi muita coisa na faculdade **estudei:: muitas teorias:: aí quando você vai para estágio:: as teorias elas se chocam com a realidade de cada sala**) e defende o estágio de regência no meio do curso (as disciplinas ligadas ao estágio **devem iniciar no meio do curso**, que haja uma maior carga horária e que o curso tenha um maior foco em formar professores).

Neste momento, retomamos o contexto do estágio, foco da pesquisa 1, para nos remeter às condições de trabalho do professor, antes de apresentarmos as considerações finais. Trazemos agora elementos do contexto de produção do estágio, como aspecto fundamental para contribuir com a construção das representações do estágio de regência de língua portuguesa: os mundos representados envolvidos nesse momento de formação inicial: o espaço da escola. Ao falar sobre a escola, o / a estudante estagiário/a diz:

*olha// nessa escola eu acho que tá MUITO precária a situação porque /// NEM a por:ta tem trinco teve uma aula // que eu fui e um aluno fechou por fora porque não tem né↯ // aí foi mui::to complicado isso/// aí teve outra aula que // uma pessoa teve que com#-consertar o ventilador e o de trás não tava funcionando / aí foi muito complicado **bem / hoje eu penso que // já que a porta tava assim e o aluno fez isso/ clar::o que chamou a atenção dos outros alunos e dá minha também // porque eu tive que parar entende ↯ // ir lá resolver o problema isso perde tempo né↯ e a atenção dele até atrapa# atrapalha um pouqui::nho** (Gurgel, 2018, pag. 228. grifos nossos)*

Na perspectiva do mundo sociosubjetivo, a escola tem um papel de destaque na sociedade. Ela é responsável pela formação do cidadão. A forma que o estudante-estagiário descreve a escola, elencando as condições de trabalho do professor, também anuncia as representações que tem dela.

A forma que vemos a escola e como nos vemos na escola faz parte da experiência vivida para além do momento do estágio de regência; e as experiências vividas contribuem para a construção das representações, negativa ou positivas, do estágio de regência. É sobre isso que passamos a tratar nas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar as representações que os/as estudantes-estagiários/as fazem do estágio de regência e de sua formação inicial, implica em também pensar sobre o contexto de produção envolvido, sobre as experiências vividas e sobre como ela são ressignificadas. No mundo físico, os envolvidos na interação, o espaço, o emissor, o receptor, o conteúdo temático e o tempo constituem um contexto de produção, numa primeira análise. Mas, numa segunda análise, esse conteúdo temático é ressignificado pelo mundo sociosubjetivo, que envolve os papéis sociais assumidos na interação. Então, as experiências vividas pelos envolvidos, seus motivos e suas intenções, tudo entra em jogo porque define posicionamentos. Daí podemos pensar sobre como o/a estudante-estagiário/a se representa e como ele representa o outro na ação de linguagem ao falar sobre a sua experiência vivida.

O estágio de regência é muito importante para a formação inicial do estudante do Curso de Letras. É na sala de aula da Educação Básica que o estudante vivencia sua experiência maior como docente. Por essa razão o Curso de Letras/Licenciatura precisa estar articulado com as reais necessidades do estudante-estagiário. Por isso, o modelo de formação de professores desenhado em documentos oficiais, em resultados de pesquisas e em experiências diversas devem ser considerados. Como uma proposta de reflexão, sugerimos:

1. Entender o curso de Letras/Licenciatura como um espaço de formação inicial de professor de língua portuguesa não apenas como espaço de formação de pesquisador;
2. Compreender a importância da relação teoria e prática na formação de professores:

3. Investir em uma política de formação inicial de maneira que as universidades possam estabelecer relações mais próximas com a escola; e

4. Trazer para a sala de aula do curso de Letras as questões da Linguística Aplicada e não delegar esse papel a outro curso.

A partir dessas falas, percebemos dois grandes fatos carentes de reflexão: o Curso de Letras/Licenciatura está distante de seu objetivo maior que é formar professor para a sala de aula da educação básica; ele prioriza os saberes a ensinar, quando focaliza as disciplinas teóricas. Mas, na sala de aula, ao mobilizar esses saberes, o estagiário também não consegue avançar em suas reflexões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Portaria Nº 399, de 12 de junho de 2025*. Recuperado em 19 set. 2025, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Ministério da Educação/SEF.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

BRONCKART, J-P. (2023). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro). Parole et vie.

BRONCKART, J-P. (2009). Ensinar: um “metier” que, enfim, sai da sombra. In: Lilia Santos Abreu-Tardelli & Vera Lúcia Lipês Critovão (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Mercado de Letras.

BULEA, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Mercado de Letras.

CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l’enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas.

GURGEL, M. C. (2013). *Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará].

HOFSTETTER, R & SCHNEUWLY, B. (2009). Savoir en (trans)formation. Au Coeur professeurs de l’enseignement et de la formation In: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly. *Savoirsen (trans) formation: au coeur des professeurs de l’enseignement et de l a formation*. De BoeckUniversité, pp. 6-22.

LEURQUIN, E. V. L. F. & PEIXOTO, C. M. M. (2024). Sequência de Atividades Formativas como um Dispositivo para a Formação Inicial Docente. *Raído*, 18(46), 104-120. <http://doi.org/10.30612/raido.v18i46.17986>

LEURQUIN, E. V. L. F. (2013). O que dizem os professores sobre seu agir professoral?. In: Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt. (org.). *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Pontes Editores. pp. 299-332.

MACHADO, A. R. (2009). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Ana Maria de Matos Guimarães; Anna Rachel Machado & Antónia Coutinho. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Mercado das Letras. pp. 77-97.

MONTE FILHA, M. V. (2019). A (re)significação do agir do estagiário de Língua Portuguesa. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará].

VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Chemin éminent réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.

## Língua portuguesa em contexto migratório: orgulho ou desinteresse?

**ISABELLE SIMÕES  
MARQUES**  
isabelle.marques@uab.pt

Doutorada em Linguística pela Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2009)  
Professora Auxiliar da Universidade Aberta, Portugal  
Investigadora do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (CLUNL)  
(UIDB- FCT nº 03213 - <https://doi.org/10.54499/UID/03213/2025>)  
Investigadora Colaboradora do Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta, Portugal (LE@D) (UID-FCT nº 4372)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3155-3762>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Língua Portuguesa;  
Identidade;  
Diáspora;  
Ideologias Linguísticas;  
Plurilinguismo;  
Língua de Herança.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
19/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
28/10/2025

**RESUMO:** Este artigo propõe uma abordagem sociolinguística das práticas linguísticas das comunidades portuguesas em contexto migratório, enfatizando o papel da língua como marcador identitário, elo intergeracional e instrumento de pertença cultural. Em contraste com análises linguísticas tradicionais de base estruturalista e descritiva, a reflexão aqui desenvolvida centra-se em enquadramentos ideológicos e em relações de poder que moldam a produção e avaliação das práticas linguísticas. Defendemos que a norma-padrão não é a única referência legítima e que a língua portuguesa falada fora de Portugal, em contexto de língua de herança, deve ser reconhecida como uma prática plural, situada e legitimamente heterogênea. Discutimos como os falantes em contexto de migração operam com repertórios plurilingues complexos e contextualmente adequados, desafiando ideologias deficitárias que os estigmatizam como “falantes incompletos”. O artigo conclui com a defesa de políticas linguísticas e educativas mais inclusivas e pluricêntricas, que valorizem a diversidade do espaço lusófono e promovam a justiça sociolinguística, reconhecendo as comunidades migrantes como agentes ativos da vitalidade da língua portuguesa fora de Portugal.



## Portuguese language in the context of migration: pride or disaffection?

**ISABELLE SIMÕES  
MARQUES**  
isabelle.marques@uab.pt

PhD in Linguistics from the Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2009)  
Assistant Professor at the Universidade Aberta, Portugal  
Researcher at the Linguistics Research Centre of NOVA University Lisbon (CLUNL) (UIDB–FCT No. 03213 – <https://doi.org/10.54499/UID/03213/2025>)  
Collaborating Researcher at the Laboratory of Distance Education and eLearning of the Universidade Aberta (LE@D) (UID–FCT No. 4372)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3155-3762>

**KEYWORDS:**  
Portuguese Language;  
Identity;  
Diaspora;  
Language Ideologies;  
Plurilingualism;  
Heritage Language.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
09/19/2025  
**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
10/28/2025

**ABSTRACT:** This article proposes a sociolinguistic approach to the linguistic practices of Portuguese communities in a migratory context, emphasizing the role of language as an identity marker, inter-generational link and instrument of cultural belonging. In contrast to traditional structuralist and descriptive linguistic analyses, the reflection developed here focuses on ideological frameworks and power relations that shape the production and evaluation of linguistic practices. We argue that the standard norm is not the only legitimate reference and that the Portuguese language spoken outside Portugal, in a heritage language context, should be recognized as a plural, situated and legitimately heterogeneous practice. We discuss how speakers in the context of migration operate with complex and contextually appropriate plurilingual repertoires, challenging deficit ideologies that stigmatize them as “incomplete speakers”. The article concludes with a plea for more inclusive and pluricentric linguistic and educational policies that value the diversity of the Lusophone space and promote sociolinguistic justice, recognizing the migrant communities as active agents of the vitality of the Portuguese language outside Portugal.



## INTRODUÇÃO

A língua portuguesa tem sido recorrentemente mobilizada como um dos principais marcadores identitários das comunidades emigrantes, funcionando como símbolo de pertença cultural, elo intergeracional e meio de afirmação da continuidade histórica da nação portuguesa para além das suas fronteiras geográficas. Sabemos que em contextos migratórios, a língua adquire um estatuto simbólico reforçado, assumindo o papel de “âncora identitária” em territórios linguísticos e culturais distintos (Fishman, 1991; Joseph, 2004). Este fenómeno tem merecido atenção por parte de diversas áreas disciplinares, destacando-se, entre elas, a sociologia e a antropologia, que sublinham a centralidade da língua na configuração das pertenças sociais e culturais dos migrantes, bem como na construção de subjetividades em trânsito (Hall, 1996; Vertovec, 2007).

No entanto, os estudos linguísticos têm frequentemente privilegiado abordagens estruturalistas e descritivas, centradas em análises fonológicas, morfossintáticas ou lexicais da língua portuguesa em contacto com outras línguas. Estas abordagens, ainda que relevantes, tendem a negligenciar os enquadramentos ideológicos e sociais que moldam a produção, circulação e avaliação das práticas linguísticas em contexto migratório, nomeadamente no espaço de origem (Portugal) onde persiste uma visão normativa e homogeneizante da língua, pouco compatível com a diversidade efetiva das suas manifestações globais e pluricêntricas (Blommaert, 1999; Kroskrity, 2000).

Neste artigo propomo-nos contribuir para essa discussão, a partir de uma perspetiva sociolinguística crítica que questiona a relação entre língua, identidade e poder em contexto de emigração. Assumindo que os falantes não são meros reprodutores linguísticos, mas sim agen-

tes sociais posicionados que mobilizam repertórios amplos e heteroglóssicos de forma situada, propomos uma leitura das práticas linguísticas como ações performativas e ideologicamente mediadas, através das quais os sujeitos constroem e negociam as suas identidades (Bailey, 2007; Gumperz, 1982; Rymes, 2020; García & Wei, 2014; Blommaert, 2010).

## 1. A LÍNGUA COMO MARCADOR IDENTITÁRIO

Esta nossa abordagem assenta num entendimento do plurilinguismo não como justaposição de línguas concebidas como entidades estanques e homogêneas, mas como uma prática social dinâmica e fluida, em que os limites entre línguas e identidades são porosos, contestados e em permanente renegociação (Heller, 2003; Canagarajah, 2012; Li, 2017). A alternância e circulação de línguas, estilos e registos nos repertórios individuais e comunitários não são apenas práticas legítimas, mas revelam também de uma competência comunicativa complexa e situada, desafiando os modelos tradicionais baseados na norma-padrão e no monolinguismo institucionalizado do Estado Português.

Inscrevemo-nos igualmente numa linha de investigação que alia o estudo dos repertórios linguísticos à análise crítica das ideologias linguísticas que operam em contextos de origem e de permanência. Tais ideologias – muitas vezes de matriz monolingue, eurocêntrica e elitista – condicionam profundamente a forma como os “falantes de língua de herança” (Fishman, 1991; Valdés, 2000; Faneca, 2013; Melo-Pfeifer, 2018) são percebidos e como eles próprios interpretam e avaliam o seu desempenho linguístico. Em muitos casos, essas ideologias têm conduzido à sua estigmatização enquanto “falantes deficientes”, “contaminados” ou “portadores de variedades inferiores”, reproduzindo estruturas simbólicas de exclusão e desvalorização (Flores et al., 2015; Rosa, 2016; Rosa & Flores, 2017). As práticas linguísticas observadas nestes

contextos oferecem uma visão privilegiada para pensar a língua portuguesa na sua dimensão transnacional e pós-normativa, evidenciando as tensões entre homogeneização e diversidade, centralidade e margem, pertença e deslocamento.

## 2. PERSPETIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

A língua portuguesa constitui, simultaneamente, um marcador identitário, um instrumento de transmissão intergeracional e um espaço de disputa simbólica. Em contextos migratórios, a língua de origem reveste-se frequentemente de uma dimensão afetiva e ideológica que ultrapassa a sua função comunicativa, sendo convocada como elemento distintivo da herança cultural e fator de coesão no seio da comunidade (Fishman, 1991; Joseph, 2004; De Fina & Perrino, 2013). Assumimos uma perspetiva que considera os falantes como agentes posicionados, cujos repertórios linguísticos são heterogêneos, dinâmicos e permeáveis a relações de poder (Gumperz, 1982; Bailey, 2007; Blommaert, 2010; Rymes, 2020; García & Wei, 2014). Nesta linha, defendemos que o plurilinguismo não é uma mera justaposição de competências monolíngues – visão ainda amplamente disseminada em modelos escolares e institucionais –, privilegiando uma abordagem performativa e relacional da linguagem, segundo a qual os sujeitos mobilizam recursos comunicativos diversos na construção de significados e identidades situadas (Heller, 2003; Creese & Blackledge, 2015; Canagarajah, 2012). Deste modo, práticas como a alternância de códigos, o *translanguaging* ou a hibridação estilística são compreendidas não como ‘erros’ ou ‘interferências’, mas como manifestações legítimas de gestão linguística e de competência comunicativa contextualizada (Li, 2017; Melo-Pfeifer, 2018; Busch, 2012). Nesta perspetiva, a língua portuguesa falada em contexto migratório não deve ser reduzida a um desvio em relação à norma-padrão europeia, mas antes reconhecida como um conjunto de práticas linguísticas socialmente significativas e indexicalmente marcadas, ancoradas em experiências sociais e trajetórias migratórias específicas.

### 3. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS E LEGITIMAÇÃO DE PRÁTICAS

Antes de abordar a análise crítica das ideologias linguísticas, importa clarificar o enquadramento empírico e sociocultural das comunidades consideradas. As reflexões aqui apresentadas baseiam-se em estudos realizados sobretudo em contextos migratórios europeus e norte-americanos, com particular incidência nas comunidades lusodescendentes em França, Alemanha, Canadá e Estados Unidos. Estes contextos partilham dinâmicas de manutenção e transformação linguística resultantes do contacto prolongado com outras línguas dominantes (francês, alemão, inglês), o que permite observar processos de legitimação e deslegitimação das práticas de português como língua de herança. Esta breve contextualização visa oferecer uma compreensão mais precisa do objeto de estudo e da sua relevância sociolinguística.

Ao articular a análise dos repertórios linguísticos com uma leitura crítica das ideologias linguísticas em circulação, pretendemos compreender de que modo determinadas variedades ou práticas são validadas ou deslegitimadas, seja pelas instituições educativas e mediáticas, seja pelos próprios membros das comunidades (Woolard, 1998; Flores et al., 2015). As ideologias monolingues, em particular, continuam a exercer uma influência significativa sobre a forma como se avalia a competência dos falantes em contextos de migração, frequentemente categorizados como ‘falantes incompletos’ ou ‘contaminados por estrangeirismos’ (Rosa, 2016; Koven, 2004; Simões Marques 2015, 2017, 2019). Importa igualmente sublinhar que tais representações não são apenas projetadas a partir dos contextos de acolhimento, mas são também frequentemente reforçadas pelo discurso oficial no país de origem, perpetuando uma visão hierárquica e essencialista da língua portuguesa, que exclui a sua diversidade.

A reflexão que aqui propomos assenta numa análise de várias comunidades que partilham uma história migratória. Estes estudos (Ferreira, 1981; Villanova, 1987; Carreira, 1991; Beswick & Pozo-Gutierrez, 2010; Bendiha, 1996; Brauer-Figueiredo, 1997; Cabral, 2003; Faneca, 2013; Cordeiro, 2014; Flores, 2020) oferecem uma base empírica para compreender a pluralidade de posicionamentos linguísticos e identitários que emergem no cruzamento entre mobilidade, memória e língua. Têm evidenciado a persistência de representações sociais negativas sobre os falantes, frequentemente descritos como utilizadores de formas linguísticas “deturpadas”, “incompletas” ou “empobrecidas”. Estas perceções assentam, em grande medida, em ideologias linguísticas de tipo deficitário, segundo as quais a língua falada fora das fronteiras do território nacional é considerada como um desvio de uma norma-padrão europeia idealizada e rigidamente definida (Flores et al., 2015; Rosa, 2016; Koven, 2004). A língua de herança é, neste enquadramento, constantemente avaliada a partir de critérios de correção normativa que ignoram as especificidades contextuais, funcionais e históricas das práticas linguísticas dos migrantes e dos seus descendentes. O estudo conduzido por Silva (2011) no Canadá, revela que os descendentes de migrantes – já nascidos em solo canadiano ou socializados em contextos multilingues – são objeto de correções humilhantes e estigmatizantes por parte de professores portugueses enviados por instituições oficiais de Portugal para o ensino da língua portuguesa em escolas da comunidade. Estas correções incidem sobre formas lexicais, sintáticas ou fonológicas consideradas “arcaicas”, “rurais” ou “erradas”, quando na realidade correspondem a variedades regionais legítimas ou adaptações linguísticas decorrentes da convivência com o inglês. A imposição acrítica da variedade-padrão europeia como única referência legítima de correção reflete uma hierarquização linguística que desvaloriza os repertórios locais e nega a competência linguística dos falantes de língua de herança.

Esta lógica deficitária é reforçada por discursos produzidos no espaço público português – nos media, na política, no meio académico – onde os emigrantes continuam frequentemente a ser retratados de forma caricatural: ora como figuras pitorescas e desfasadas no tempo (Koven & Simões Marques, 2015, 2017, 2021), ora como falantes de um português “macarrónico” (Simões Marques, 2009), marcado por estrangeirismos ou desvios fonéticos risíveis. Estas imagens, embora apresentadas por vezes com uma aparente nota de humor ou nostalgia, funcionam como mecanismos de exclusão simbólica, que inscrevem os emigrantes numa temporalidade marginal, como vestígios de um Portugal “de antigamente”, supostamente preservado e fossilizado no estrangeiro (Noivo, 2002; Koven & Marques, 2021).

As representações negativas do português em contexto migratório resultam, em grande parte, do desconhecimento generalizado das práticas comunicativas reais dessas comunidades. Longe de se limitarem a uma reprodução passiva da norma portuguesa, os falantes da diáspora operam uma complexa gestão de línguas, estilos, registos e normas, numa lógica de adequação situacional e de negociação de sentidos. Trata-se de uma competência plurilingue e multisituada, que permite navegar entre línguas, registos, contextos e identidades, adaptando-se tanto às exigências da escola, do trabalho ou da vida comunitária como às dinâmicas familiares e afetivas (Creese & Blackledge, 2015; Li, 2017; Rymes, 2020). No entanto, as ideologias linguísticas continuam a negligenciar essa complexidade, projetando sobre os falantes da diáspora uma imagem de incompetência linguística. Estas ideologias operam como instrumentos de poder simbólico (Bourdieu, 1991), determinando quem tem o direito de ser considerado “bom falante” e quais as variedades ou estilos que são socialmente valorizados ou marginalizados em Portugal. Em muitos casos, os membros da diáspora são colocados numa posição paradoxal: por um lado, são celebrados como “embaixadores” da língua portuguesa no mundo – em discursos de promoção internacional do idioma; por outro, são qualificados como portadores

de um “português menor”, marcado pelo erro, pela contaminação ou pela perda (Flores et al., 2015; Rosa & Flores, 2017).

Este duplo posicionamento revela o carácter profundamente ideológico e contraditório das representações sobre a língua e os seus falantes. Revela, igualmente, como a língua pode ser mobilizada para estabelecer fronteiras simbólicas entre “nós” e os “outros”, mesmo dentro de uma comunidade linguística partilhada, reiterando desigualdades históricas e sociais entre centro e periferia, norma e desvio, monolinguismo e hibridismo. As práticas linguísticas em contexto de migração revelam como os falantes constroem, negociam e (re)configuram pertenças, legitimidades e identidades em contextos marcados pela mobilidade, diversidade e tensão entre línguas hegemónicas e minoritárias. Em tais contextos, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um recurso simbólico e afetivo, profundamente imbricado em dinâmicas de poder, reconhecimento e exclusão (Blommaert, 2005; Bucholtz & Hall, 2005).

As ideologias linguísticas que circulam tanto nos espaços de origem como nos de permanência exercem um papel determinante na (des)valorização dessas práticas linguísticas. Essas ideologias, muitas vezes assentes em concepções puristas, monolingués e normativas da língua portuguesa, tendem a marginalizar os usos híbridos que emergem em contextos migratórios, reforçando hierarquias simbólicas e desigualdades sociais, com impactos concretos na autoestima linguística, na escolarização e na integração dos falantes de língua de herança (Flores & Rosa, 2015; Heller, 2007).

#### 4. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E ORIENTAÇÕES FUTURAS

Com base na reflexão teórica e na análise crítica das ideologias linguísticas apresentadas, consideramos essencial traduzir as conclusões em linhas de ação concretas, capazes de transformar o reconhecimento teórico da pluralidade linguística em práticas efetivas de valorização e inclusão. Propomos, assim, um conjunto de orientações que possam informar políticas públicas, práticas pedagógicas e representações sociais sobre o português em contexto de migração, alicerçadas nos princípios de “justiça linguística” (Skutnabb-Kangas, 2000; Hornberger, 2005) e de “ecologia das línguas” (Haugen, 1972; Calvet, 1999):

##### a) Formação docente e sensibilização sociolinguística

Consideramos que é fundamental que os professores de português como língua de herança recebam formação específica que os capacite para reconhecer, compreender e valorizar a diversidade linguística e cultural dos seus alunos. Essa formação deve incluir uma dimensão crítica sobre as ideologias linguísticas que informam o ensino (Heller, 2003; Flores & Rosa, 2015), de modo a desmontar concepções puristas e hierárquicas da língua e a promover práticas pedagógicas que integrem repertórios plurilingues e translingues (García & Wei, 2014; Li, 2017). Tal sensibilização implica preparar os docentes para interpretar a variação e o contacto linguístico não como sinais de “erro” ou “interferência”, mas sim como recursos comunicativos legítimos. A formação contínua de professores deveria, por isso, incluir módulos sobre análise crítica do discurso, educação linguística intercultural e políticas de reconhecimento, permitindo-lhes adotar metodologias que espelhem a complexidade dos contextos migratórios e a heterogeneidade dos seus aprendentes.

### b) Currículos inclusivos e pluricêntricos

As políticas educativas deveriam adotar uma visão do português como língua pluricêntrica (Clyne, 1992; Baxter, 2012), reconhecendo a legitimidade e o valor das variedades linguísticas em uso fora de Portugal. Tal perspectiva implica a revisão dos currículos e materiais didáticos, de forma a incluir textos, registos e práticas discursivas provenientes das comunidades da diáspora. A integração de materiais autênticos – literários, mediáticos ou orais – provenientes de diferentes comunidades lusófonas (como França, Canadá, Luxemburgo ou África do Sul) permitiria desconstruir a ideia de uma norma única e hierarquicamente superior. Além disso, favorecer a pedagogia da variação linguística ajudaria os alunos a reconhecer a diversidade como componente constitutiva da língua, e não como desvio. Assim, os currículos deveriam refletir não apenas o português europeu, mas também as variedades afro-lusófonas e diaspóricas, reforçando o caráter transnacional e descentralizado do espaço linguístico português.

### c) Valorização pública e mediática das comunidades

A reconfiguração das narrativas públicas sobre a emigração e os seus falantes constitui outro eixo essencial. Os meios de comunicação, as instituições culturais e as agências de promoção da língua deveriam adotar representações que enfatizem o papel das comunidades migrantes como agentes ativos da vitalidade linguística e cultural, e não como guardiões nostálgicos de um português arcaico (Koven & Simões Marques, 2015, 2021). Uma política de comunicação pública centrada na diversidade implicaria apoiar iniciativas culturais e mediáticas bilingues ou plurilingues, dar visibilidade a criadores, escritores e artistas da diáspora e promover campanhas que apresentem o português de herança como um recurso vivo, dinâmico e identitário. Essa mudança discursiva é crucial para contrariar a discriminação linguística e simbólica

(Flores & Rosa, 2015; Koven & Simões Marques, 2015) que ainda marca o imaginário social relativamente aos emigrantes.

d) Cooperação internacional e redes de investigação

O fortalecimento de redes de colaboração entre universidades, associações e instituições culturais dos países de origem e de acolhimento seria determinante para o desenvolvimento de políticas linguísticas integradas e baseadas em evidência científica. Essas redes poderiam apoiar projetos de investigação comparativa, produção de materiais pedagógicos e formação conjunta de docentes. Seguindo os princípios da “justiça linguística” (Skutnabb-Kangas, 2000) e da abertura de “espaços ideológicos e implementacionais” (Hornberger, 2005), propõe-se a criação de programas interinstitucionais que promovam a circulação de saberes e práticas educativas entre contextos migratórios distintos. Tais programas deveriam priorizar a participação das próprias comunidades de falantes de herança, reconhecendo-as como coautoras de políticas linguísticas, e não meras destinatárias de intervenções.

e) Perspetiva ecológica e de direitos linguísticos

Todas estas medidas devem ser enquadradas por uma perspetiva “ecológica” da língua (Skutnabb-Kangas, 2000; Phillipson, 1992), segundo a qual cada língua constitui parte de um ecossistema cultural e simbólico que precisa de ser preservado. Nesta ótica, o português em contexto migratório é entendido como uma forma de diversidade linguística ameaçada, e a sua promoção deve ser vista como uma questão de direitos humanos e de cidadania cultural. A autora sublinha que o “genocídio linguístico em educação” ocorre quando as escolas marginalizam ou proíbem o uso das línguas maternas e de herança, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e identitário das crianças. Aplicado ao caso português, este princípio implicaria

reconhecer institucionalmente o português de herança como variedade legítima, apoiando o seu ensino e valorizando a sua presença nas comunidades educativas.

As propostas aqui apresentadas procuram deslocar o foco da análise puramente descritiva para uma intervenção transformadora, em que o reconhecimento das práticas linguísticas da diáspora portuguesa se traduza em políticas públicas, práticas pedagógicas e representações sociais de valorização, diversidade e equidade. A construção de uma política linguística verdadeiramente inclusiva requer, portanto, o diálogo contínuo entre investigação, educação e sociedade civil, num compromisso ético com os princípios da justiça e dos direitos linguísticos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permite-nos evidenciar as tensões ideológicas e simbólicas que moldam a perceção da língua portuguesa em contexto migratório. Ao introduzirmos propostas de intervenção sustentadas na literatura e ancoradas na realidade sociolinguística das comunidades, procurámos reforçar a relevância prática da discussão. As medidas apresentadas pretendem contribuir para a redefinição das políticas linguísticas e educativas portuguesas e para a valorização dos falantes de língua de herança como participantes legítimos e inovadores na construção do espaço lusófono. Reafirmamos, assim, a necessidade de abandonar representações puristas e hierárquicas, substituindo-as por uma conceção relacional e inclusiva da língua portuguesa, em que a diversidade é entendida como fonte de vitalidade e não de fragmentação. O desafio que se coloca à investigação e à ação política é o de transformar o reconhecimento teórico da pluralidade em práticas concretas que garantam justiça e equidade linguística.

Para tal, é necessário formar professores conscientes da diversidade sociolinguística, promover currículos que valorizem a variedade e o contacto linguístico e adotar perspetivas pedagógicas baseadas na justiça linguística (Skutnabb-Kangas, 2000; Hornberger, 2005). Importa também repensar o próprio projeto de internacionalização da língua portuguesa, frequentemente formulado em termos economicistas ou nacionalistas. Esse projeto deve ser articulado com uma visão inclusiva e plural do universo lusófono, que reconheça as comunidades migrantes como protagonistas ativos da expansão e da vitalidade da língua portuguesa, e não como seus “guardiões” periféricos ou desvios inconvenientes. Isso implica abandonar representações da língua portuguesa como uma língua homogénea, monolingue e centrada no modelo europeu/continental e substituí-las por uma conceção relacional, dinâmica e multissituada, atenta à heterogeneidade de práticas, vozes e dinâmicas que a constituem. Ao reconhecer a pluralidade de formas do português – incluindo aquelas que florescem e se transformam nas margens da diáspora – será possível construir uma política linguística mais justa, inclusiva e afinada com os princípios da diversidade cultural e dos direitos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

- Agha, A. (2006). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Almeida, J. C. Pina & Corkill, D. (2015). On Being Portuguese: Luso-tropicalism, Migrations and the Politics of Citizenship. In: Rodríguez, E. Gutiérrez; Tate, S. A. (eds.), *Creolizing Europe. Legacies and Transformations*. Liverpool University Press, 157-174.
- Almeida, O. Teotónio (2005). On Lusofonia. An Expatriate Language as Mother Tongue. In Soares, A. (ed.), *Towards a Portuguese Postcolonialism*. University of Bristol.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Ashby, S. (2018). *The Lusophone World: The Evolution of Portuguese National Narratives*. Sussex Academic Press.
- Auer, P. (2020). The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach. In: *The Bilingualism Reader* (pp. 123-138). Routledge.
- Azevedo, M. M. (2005). *Portuguese: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.
- Bagno, M. (2018). Duas Línguas, Quantas Políticas? In: Pinto, P.F.; Melo-Pfeifer, S. *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel.
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In: *Bilingualism: A social approach* (pp. 257-274). Palgrave Macmillan.
- Barre, J. de la (2003). Luso-descendant: le terme en question, *Recherches en Anthropologie au Portugal*, 9(1), 13-22.
- Bastos, C. (2020). Intersections of Empire. Post-Empire, and Diaspora: De-Imperializing Lusophone Studies, *Journal of Lusophone Studies*, 5(2), 27-54.
- Baxter, A. (2012). Portuguese as a Pluricentric Language. In: Clyne, M. (ed.) *Pluricentric languages* (pp. 11-44). De Gruyter Mouton.
- Bendiha, U. M. Santos Pereira (1996). *Os Caminhos do Empréstimo: a Influência do Francês no Vocabulário dos Emigrantes Portugueses (1978-1993)*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro].
- Beswick, J. & Pozo-Gutierrez, A. (2010). Migrant Identities, Sociolinguistic and Sociocultural Practices: Portuguese and Spanish Migrations to the South Coast of England, *Portuguese Studies*, 26(1), 41-59.

- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Brauer-Figueiredo, M. de F. (1997). Aspectos do bilinguismo dos emigrantes portugueses da 2ª geração em Hamburgo. In: H. Lüdtke & Schmidt-Radefeldt, J. (orgs.) *Kontrastive Linguistik: Deutsch versus Portugiesisch-Spanisch-Französisch* (pp. 381-406). Gunter Narr Verlag.
- Brettell, C. (1981). Is the Ethnic Community Inevitable? A Comparison of the Settlement Patterns of Portuguese immigrants in Toronto and Paris, *The Journal of Ethnic Studies*, 9(3).
- \_\_\_\_\_(2003). *Anthropology and Migration: Essays on Transnationalism, Ethnicity, and Identity*. Altamira.
- Brubaker, R. (2005) The 'Diaspora' Diaspora, *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1-19.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach, *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Cabral, A. (2003). Profils de jeunes d'ascendance portugaise de retour au Portugal : expression linguistique et hétéro-image, *Recherches en Anthropologie au Portugal*, 1, 79-86.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Canagarajah, S. & Silberstein, S. (2012). Diaspora Identities and Language. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(2), 81-84.
- Carreira, M. H. Araújo (1991) La nature et les mécanismes du contact des langues. Une étude de l'expression écrite d'adolescents portugais en France. In *Papers for the Symposium on Code-switching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives* (pp. 157-180). European Science Foundation.
- Clifford, J. (1994). Diasporas. *Cultural Anthropology*, 9(3), 302-338.
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter.
- Cordeiro, G. Índias (2014). Belongings and Interactions: Negotiating Portuguese-Speaking Identities in Boston, *Portuguese Literary and Cultural Studies*, 26, 111-126. <https://doi.org/10.62791/4p3s8p48>
- \_\_\_\_\_(2019). An Immigrant in America Yes, but not an Emigrant in my own country! The Unbearable Weight of a Persistent Label. In *New and Old Routes of Portuguese Emigration* (pp. 253-264). Cham.
- Correia, H. & Bento, M. (1997). 'Les effets du retour définitif pour les migrants de la seconde génération sur quelques variables phonologiques du portugais en milieu rural'. *Actes du Colloque de la SILF à Coimbra*. P.U.F.

- Creese, A. & Blackledge, A. (2015). 'Translanguaging and Identity in Educational Settings', *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35.
- De Villanova, R. (1987). La circulation des langues dans les familles portugaises. In Vermes G. & Boutet, J. (eds.) *France, Pays Multilingue* (pp. 130-142). L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_(1988). Identité et performance académique chez des étudiants bilingues, *Sociologie du Sud-Est*, 55, 203-218.
- De Villanova, R. (1988). Le portugais: une langue qui se ressource en circulant. In Vermès, G. (ed.) *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France* (pp. 283-300). L'Harmattan.
- Deprez, C. (2003). Sociolinguistic Remarks about Portuguese in France: Construction of a Stigmatized Sociolect. In Conference on «Language and (im)migration in France, Latin America, and the United States». [https://liberalarts.utexas.edu/france-ut/\\_files/pdf/resources/deppez.pdf](https://liberalarts.utexas.edu/france-ut/_files/pdf/resources/deppez.pdf)
- Dias, E. Mayone (1989). *Falares Emigrantes–Uma Abordagem ao seu Estudo*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Dick, H. (2010). Imagined Lives and Modernist Chronotopes in Mexican Nonmigrant Discourse. *American Ethnologist*, 37(2), 275–90.
- Faneca, R. M. (2013). Aprendizagem e representações do Português Língua de Herança por Luso-descendentes em França em contextos não formais. *Indagatio Didactica*, 5(3), 29-49.
- Feldman-Bianco, B. (1992). Multiple Layers of Time and Space: The Construction of Class, Ethnicity, and Nationalism among Portuguese Immigrants, *Annals of New York Academy of Science*, 145–74.
- Ferreira, I. Vale (1981). Quelques transformations que subit la langue portugaise au cours de l'immigration en France. In: European Science Foundation (ed.) *Status of Migrants' Mother Tongues* (pp. 169-174). European Science Foundation.
- Ferreira, J.-A. (2002). Aspects of the Attrition of an Immigrant Language: Lexical Loss among Portuguese Trinidadians, *SCL 2002 Trinidad & Tobago*, 1-18.
- Ferreira, T. S. & Melo-Pfeifer, S. (2018) *Política linguística e ensino de português para a Diáspora*. In: *Políticas linguísticas em Português*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Fina, A. de & Perrino, S. (2013). Transnational identities. *Annual Review of Anthropology*, 42, 347–361.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. *Multilingual Matters*.

Flores, C. (2008). A competência sintáctica de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].

\_\_\_\_\_(2019). Language Development of Bilingual Returnees. In: Schmid, M. et al. (eds.), Oxford Handbook of Language Attrition (pp. 493-501). Oxford University Press.

\_\_\_\_\_(2020). Attrition and reactivation of a childhood language. The Case of Returnee heritage speakers, *Language Learning*, 70, 85-121.

Flores, C. & Barbosa, P. (2014). When Reduced Input Leads to Delayed Acquisition: a Study on the Acquisition of Clitic Placement by Portuguese Heritage Speakers, *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 304-325.

Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.

Flores, C. & Snape, N. (2020). Language Attrition and Heritage Language Reversal in Returnees. In: Montrul, S. (ed.) *Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge University Press.

Formato, G. & Cordeiro, G. (2020). Quando a Variante é o que Importa: Reflexões Partilhadas sobre os Usos e os Sentidos da Língua Portuguesa em Boston (Massachusetts, USA). In: Lechner, E. et al. (orgs.), *EM migração EM português. Exílios, retornos, colonizações* (pp. 139-162). CES & Edições Almedina.

Gal, S. (1987). Codeswitching and Consciousness in the European Periphery, *American Ethnologist*, 14(4), 637-653.

\_\_\_\_\_(2006). Contradictions of Standard Language in Europe: Implications for the Study of Practices and Publics, *Social Anthropology*, 14, 163-81.

Gal, S. & Irvine, J.T. (2019). *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press.

García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. In: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (pp. 63-77). Palgrave.

Gardner-Chloros, P. (1995) Code-switching in Community, Regional and National Repertoires: The Myth of the Discreteness of Linguistic system. In: Milroy, L. and P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 68-89). Cambridge University Press.

Goldstein, T. (1997). *Two Languages at Work*. De Gruyter Mouton.

- Gonçalves, A. (1996). *Imagens e Clivagens: Os Residentes Face aos Emigrantes*. Afrontamento.
- Gonçalves, K. (2012). Semiotic Landscapes and Discourses of Place within a Portuguese-Speaking Neighbourhood, *InterDISCIPLINARY Journal of Portuguese Diaspora Studies*, 1, 71-99.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford University Press.
- Heller, M. (ed.) (1988). *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Mouton de Gruyter.
- \_\_\_\_\_(2003). Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Hill, Jane (2009). *The Everyday Language of White Racism*. John Wiley & Sons.
- Hill, J. & Hill, K. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. University of Arizona Press.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.
- Keating, C. (2021). Polycentric, Pluricentric? Epistemic Traps in Sociolinguistic Approaches to Multilingual Portuguese, in Makoni, S. et al. (orgs.), *The Linguaging of Higher Education in the Global South: Decolonizing the Language of Scholarship and Pedagogy*. Routledge.
- Keating, C. & Solovova, O. (2011). Multilingual Dynamics among Portuguese-based Migrant Contexts in Europe, *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1251-1263.
- Klimt, A. (2000). Do National Narratives Matter? Identity Formation among Portuguese Migrants in France and Germany, *European Encounters: Migrants, Migration, and European Societies Since*, 238-256.
- Klimt, A. & Lubkemann, S. (2002). Argument across the Portuguese-speaking World: a Discursive approach to Diaspora. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 11(2), 145-162.
- Koven, M. (2004). Transnational Perspectives on Sociolinguistic Capital among Lusodendants in France and Portugal. *American Ethnologist*, 31(2), 270-290.
- \_\_\_\_\_(2007). *Selves in Two Languages: Bilinguals' Verbal Enactments of Identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins.

Koven, M. (2013). Speaking French in Portugal: An Analysis of Contested Models of Emigrant Personhood in Narratives about Return Migration and Language Use. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 324–54.

Koven, M. (2016). Essentialization Strategies in the Storytellings of Young Luso-Descendant Women in France: Narrative Calibration, Voicing, and Scale. *Language and Communication*, 46, 19-29.

Koven, M. & Marques, I. Simões (2015). Performing and Evaluating (Non)-modernities of Portuguese Migrant Figures on YouTube: The Case of Antonio de Carglouch. *Language in Society*, 44(2), 213–42.

\_\_\_\_\_(2017). Enacting the Multiple Spaces and Times of Portuguese Migration to France in YouTube Humor: Chronotopic Analysis of Ro et Cut's Vamos a Portugal. *Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies*, 6, 95–118.

\_\_\_\_\_(2021). Multiaddressivity and Collective Addressivity in Vlog-based Interactions between Diasporic and Nonmigrant. *Portuguese Journal of Linguistic Anthropology*, 31(1), 1-22.

\_\_\_\_\_(no prelo). Linguistic Anthropological Approaches to Portuguese in the diaspora. In Carvalho, A. M. & Oushiro, L. *The Oxford Handbook of Portuguese Language*. Oxford University Press.

Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.

Lopes, L. P. Moita (2018). *Global Portuguese*. Routledge.

Lubkemann, S. (2002). The Moral Economy of Portuguese Postcolonial Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, 11(2), 189–213.

Marques, I. Simões (2003). Emprunts et discours bilingue dans Léah e Outras Histórias de José Rodrigues Miguéis. [Dissertação de Mestrado, Université Paris 8].

\_\_\_\_\_(2009). Le plurilinguisme dans le roman portugais contemporain (1963-1983): caractéristiques, configurations linguistiques et énonciatives. [Tese de Doutorado, Université Paris 8].

\_\_\_\_\_(2013). A literatura como espelho das migrações entre Portugal e França: análise de interações e variações linguísticas. In: Cid, T. et al. (coords.), *Portugal pelo Mundo Disperso* (pp. 319-332). Tinta-da-China.

\_\_\_\_\_(2015). Entre le centre et les marges ou les enjeux de l'interlangue dans la littérature migrante portugaise d'hier et d'aujourd'hui. In: Bonnet-Falandry, F. et al. (Se) *Construire dans l'Interlangue : Perspectives Transatlantiques sur le Multilinguisme* (pp. 129-143). Presses Universitaires du Septentrion.

Marques, I. Simões (2015). Quando a literatura retrata a emigração portuguesa em França: o caso de Nita Clímaco. In: Simas, R. e M. Neves (coords.), *A Vez e a Voz da Mulher: Relações e Migrações* (pp. 45-56). Colibri.

Marques, I. Simões (2019). Distanciamento e bilinguismo em romances portugueses sobre a emigração. In: Seara, I. Roboredo et al. (orgs.), *Discurso(s) de Cumplicidade(s). Homenagem a Fernanda Menéndez* (pp. 279-295). Húmus.

\_\_\_\_\_(2022) A lusodescendência em literatura: escritas de herança ou errância?. In: Simões, Maria João (Coord.), *Imagologia e Mobilidade - Movidas e Migrações Figuradas* (pp. 279-302). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Marques, I. Simões & Koven, M. (2017) ‘We are Going to Our Portuguese Homeland!’ French Luso-descendants’ Diasporic Facebook Co-narrations of Vacation Return Trips to Portugal, *Narrative Inquiry*, 27(2), 286–310.

Martins, M. de Lemos (2006). A Lusofonia como Promessa e o seu Equívoco Lusocêntrico. In Martins, M. de Lemos, et al. (eds), *Comunicação e Lusofonia* (pp. 79-87). Campo das Letras.

Martins, P. I. Leitão (2008). O Português de Jovens Lusodescendentes em França/Algumas Notas sobre o Domínio da Competência Oral. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].

Matias, A. R. & Scetti, F. (2017). Question of Dominance: The Portuguese Language in Two Contexts, While Dominant and Non-dominant Language. In: Hale, L.; Zhang, J. (eds), *Proceedings of the Fifteenth International Conference on Law and Language of the International Academy of Linguistic Law* (pp. 188-194). American Scholars Press.

Matozzi, Martina (2019). De Torna-viagem. A Emigração na Literatura Portuguesa. *Caleidoscópio*.

Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como Língua de Herança. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1161-1179.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: Evidences from Drawings of Portuguese Pupils in Germany. *Contribution to Plurilingual and Intercultural education, L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-30.

\_\_\_\_\_(2022). Português como Língua de Herança: uma perspectiva pluricêntrica do processo de ensino e aprendizagem. *Estudos Linguísticos e Literários*, 73, 380-406.

Noivo, E. (2002). Towards a Cartography of Portugueseness: Challenging the Hegemonic Center, *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* 11(2), 255–275.

Pap, L. (1949). Portuguese-American speech: An Outline of Speech Conditions among Portuguese immigrants in New England and Elsewhere in the United States. King's Crown Press, Columbia UnPark.

Pereira, V. (2010) Do Povo à comunidade. Os emigrantes no imaginário português. In Neves, J., Como se Faz um Povo: Ensaio em História Contemporânea de Portugal (pp. 139-52). Tinta-da-China.

Phillipson, R. (1992). Linguistic imperialism. Oxford University Press.

Reyes, A. (2017). Inventing Postcolonial Elites: Race, Language, Mix, Excess, *Journal of Linguistic Anthropology*, 27(2), 210–231.

Rinke, E. & Flores, C. (2021). Portuguese as Heritage Language in Germany-A Linguistic Perspective, *Languages*, 6(1), 1-16.

Rocha-Trindade, M. B. (1998). Les temps mythiques des migrations. In Rocha-Trindade, M. B. & Raveau, F. (eds.), *Présence portugaise en France* (pp. 25-41). Universidade Aberta.

Rosa, J. (2016). From mock Spanish to inverted English: Language ideologies and the racialization of Mexican and Puerto Rican youth in the United States. *Language & Communication*, 46, 106–117.

\_\_\_\_\_(2016) From Mock Spanish to Inverted Spanglish. In: Samy Alim, H., et al. (eds.), *Raciolinguistics: How Language Shapes Our Ideas about Race* (pp. 65-80). Oxford University Press.

Rosa, J., Flores, N. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.

Rosa, J. & Trivedi, S. (2017). Diaspora and Language. In: *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 330-346). Routledge.

Rymes, B. (2020). *How We Talk about Language: Exploring Citizen Sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Scetti, F. (2019) *La communauté portugaise de Montréal*. Langue et Identité. Presses de l'Université de Laval.

\_\_\_\_\_(2020). Le portugais est la 7e langue la plus utilisée au monde ! Promotion de la langue portugaise dans deux communautés portugaises en Amérique du Nord, *Langage et Societé*, (2), 87-108.

Silva, E. da (2011). *Sociolinguistic (Re)constructions of Diaspora Portugueseness: Portuguese-Canadian Youth in Toronto*. [Tese de Doutorado, University of Toronto].

- Silva, E. da (2015). 'Humor (re)positioning ethnolinguistic ideologies: "You Tink is Funny?". *Language in Society*, 44(2), 187-212.
- Silva, S. S. Cunha da & Marques, I. Simões (2022), *Ensino de língua e pluriculturalismo - Para a construção de identidades na sociedade pós-moderna*, *Estudos Linguísticos e Literários*, 73, 357-379.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Spitulnik, D. (1996). The Social Circulation of Media Discourse and the Mediation of Communities. *Journal of Linguistic Anthropology*, 6(2), 161-187.
- Terra, A. (2000). *Contact des langues (portugais/français) : pratiques et représentations langagières et socio-culturelles des jeunes bilingues en France*. [Dissertação de Mestrado, Université de Paris 8].
- Urciuoli, B. (1995). Language and Borders. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 525-546.
- Valdés, G. (Ed.) (2000). *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (pp. 1-20). Harcourt College Publishers.
- Vieira, M. I. (2010). *Regards croisés francophones et portugais: Images des Portugais dans la littérature romanesque contemporaine (1950-2000)*. [Tese de Doutorado, Université de Paris-Ouest Nanterre la Défense].
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York.
- Woolard, K. (1998). Simultaneity and Bivalency as strategies in Bilingualism. *Journal of Linguistic Anthropology*, 8(1), 3-29.
- \_\_\_\_\_(2004). Codeswitching. In: Duranti, A. (ed), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 73-94). Blackwell.
- Woolard, K. A. & Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55-82.



## Contribuições de Mônica Magalhães Cavalcante para a Linguística Textual - uma homenagem *in memoriam*

MAYARA ARRUDA  
MARTINS  
mayaramartins@ufc.br

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2024)  
Professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5673-0780>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Mônica Cavalcante;  
Linguística Textual;  
Texto;  
Referenciação.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
21/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
26/11/2025

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo apresentar um panorama das contribuições da professora e pesquisadora brasileira Mônica Magalhães Cavalcante para a Linguística Textual (LT). A resenha-homenagem analisa o percurso acadêmico da professora, argumentando que sua trajetória não apenas reproduz, mas ativamente constrói um percurso da LT. Como objeto de estudo e aparato teórico, utiliza-se sua obra publicada e registrada em periódicos e plataformas digitais, bem como seu memorial submetido para promoção a Professora Titular na Universidade Federal do Ceará (UFC). A análise da obra e sua contribuição se estrutura em quatro eixos centrais: i) a consolidação de sua base teórica nos estudos textuais, marcada pela transição da sintaxe para os estudos do texto; ii) sua atenção diversificada e articulada sobre as categorias de análise da LT, com ênfase nas categorias de análise referenciação e argumentação; iii) as interfaces que a interessavam, como a argumentativa e a tecnodiscursiva; e iv) a indissociabilidade entre pesquisa e docência. A análise da trajetória de Cavalcante revela coerência e atualização, demonstrando que ela construiu, de forma coletiva com seus orientandos e demais pesquisadores da área, uma abordagem textual interdisciplinar e conectada às práticas sociais. O legado de Mônica Cavalcante reside tanto em suas publicações quanto no seu fazer docente permeado pela humanidade, fundindo pesquisa e docência e culminando na formação de uma vasta e influente comunidade de pesquisadores que perpetua e expande seu trabalho.



## Contributions of Mônica Magalhães Cavalcante to Textual Linguistics - a tribute in her memory

**MAYARA ARRUDA  
MARTINS**  
mayaramartins@ufc.br

PhD in Language and Literature from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2024)  
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5673-0780>

**KEYWORDS:**  
Mônica Cavalcante;  
Textual Linguistics;  
Text;  
Referentiation.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
09/21/2025  
**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
11/26/2025

**ABSTRACT:** This text aims to present an overview of the contributions of Brazilian professor and researcher Mônica Magalhães Cavalcante to Text Linguistics (TL). The article examines the professor's academic trajectory, arguing that her path not only reproduces but also actively constructs a TL trajectory. As both the object of study and the theoretical framework, the analysis draws on her published works available in journals and digital platforms, as well as her academic memoir submitted for promotion to Full Professor at the Federal University of Ceará (UFC). Cavalcante's work and contributions are analyzed across four main axes: (i) the consolidation of her theoretical foundation in textual studies, marked by a transition from syntax to text studies; (ii) her diversified and articulated attention to TL's analytical categories, with emphasis on the categories of referentiation and argumentation; (iii) the interfaces that interested her, such as argumentative and techno-discursive approaches; and (iv) the inseparability between research and teaching. The analysis of Cavalcante's trajectory reveals coherence and contemporaneity, showing that she collaboratively built – alongside her advisees and other researchers in the field – an interdisciplinary textual approach closely connected to social practices. Mônica Cavalcante's legacy lies in both her publications and her profoundly human teaching practice, which unites research and pedagogy and has resulted in the formation of a broad and influential community of scholars who perpetuate and expand her work.



## INTRODUÇÃO

1. Trecho retirado do memorial de Mônica para o cargo de Professora Titular da UFC, defendido no dia 11 de janeiro de 2022.

“*Viver é acumular saudades*”<sup>1</sup>. Tomo a liberdade para iniciar esta resenha-homenagem com as palavras da própria Mônica e já tomada pela emoção de poder mapear, brevemente, o percurso de quem muito contribuiu para os estudos textuais no Brasil e, ao mesmo tempo, executou tal tarefa de modo muito particular, com generosidade e afeto. Docente da Universidade Federal do Ceará por 35 anos muito bem aproveitados, Moniquinha, como eu e mais alguns orientandos e amigos a chamavam, nos deixou no dia 05 de abril de 2024, trazendo o vazio repentino, o silêncio acadêmico e afetivo, a falta do sorriso acompanhado pelos olhos apertados e do abraço que acolhia a todos e se estendia a quem precisasse.

A professora Mônica Magalhães Cavalcante foi a primeira palestrante do evento *Entre Textos*, compartilhando conhecimentos sobre o tema “O texto e suas propriedades: definindo perspectivas de análise”. A palestra, na modalidade remota, aconteceu no dia 24 de março de 2021, situação pontual, mas suficiente para manter sua presença viva na memória do grupo. O convite para a escrita deste texto veio, carinhosamente, da doutoranda Ana Sofia Souto, da Universidade NOVA de Lisboa, o qual aceitei de imediato, embora soubesse da imensa responsabilidade ao compilar algumas contribuições – e apenas algumas – deixadas pela minha eterna orientadora. Embora incorra no erro de não contemplar partes fundamentais, preciso apresentar apenas recortes da obra, pois não conseguiria traduzir em poucas páginas (na verdade, acredito que essa tarefa é, de fato, impossível) a competência da grande pesquisadora, que jamais saiu do lugar da humildade, tampouco o acolhimento da orientadora, que jamais saiu do lugar de humanidade. Mônica era, e continua sendo, inspiração acadêmica e continuidade teórica, visto que se desafiou e nos desafiou por muitos caminhos, ainda abertos, como uma boa ciência deve ser: dialogada, plural e repleta de novos questionamentos que surgem à medida que a sociedade também muda.

Como forma de fundamentar o percurso que apresentarei neste trabalho, baseei-me em alguns dos livros, artigos e capítulos da pesquisadora, desde a publicação de sua dissertação de Mestrado, em 1996, quase trinta anos atrás, até seus últimos capítulos publicados postumamente, alguns dos quais se encontram catalogados na Biblioteca Mônica Magalhães Cavalcante<sup>2</sup>. Muitos desses trabalhos nos quais me fundamento foram publicados pela pesquisadora como única autora ou em coautoria com os membros do grupo Prottexto<sup>3</sup>, grupo de pesquisa por ela fundado, bem como aulas, palestras e lives disponibilizadas on-line em plataformas digitais como o YouTube, além de me valer também do seu precioso memorial para o cargo de Professora Titular da UFC, que Mônica, inicialmente, “confidenciou” a algumas pessoas próximas, disponibilizando aos demais integrantes do grupo posteriormente, e de algumas notas de aula que registrei ao longo dos 10 anos nos quais tive a honra de ser sua orientanda, desde a monitoria na Disciplina de Língua Portuguesa: Frase, sobre estudos sintáticos, ao Curso de Doutorado em Linguística, passando também pela iniciação científica e pelo Curso de Mestrado em Linguística. Essas anotações são uma preciosidade que, agora, guardo com ainda mais carinho. É trabalho em construção que virou memória!

Nas seções subsequentes, apresentarei algumas motivações iniciais que fizeram Mônica se debruçar sobre os estudos do texto, passando por alguns critérios de análise fundamentais da Linguística Textual e chegando às duas discussões que, para mim, representam importantes viradas nos estudos textuais praticados por Mônica e por mais alguns pesquisadores brasileiros, por representarem interfaces profícuas que ela ousou estabelecer: com a argumentatividade e com a tecnodiscursividade, sem deixar de focalizar o ensino e a formação de professores, uma preocupação constante da professora-pesquisadora.

2. Biblioteca digital dedicada à obra de Mônica e aos trabalhos derivados de suas orientações e atividades no grupo de pesquisa, que representam “o legado em movimento”. Essa proposta visa manter viva a memória da pesquisadora, preservando suas inegáveis contribuições. O site conta com o trabalho da seguinte organização: a) Coordenação Geral: Mariza Angélica Paiva Brito; b) Equipe: Ozeias Evangelista de Oliveira Junior; Flávia Cristina da Silva Santos; Mayara Arruda Martins; Ramon Rityson do Nascimento Lô; Roberto Hellenison Mariano de Araújo; Thiago Rodrigo Diniz de Sousa; Ilustrações: Rafael Lima de Oliveira. Disponível em: <https://bibliotecammc.com/>.

3. Fundado em 2002 por Mônica, que permaneceu na liderança até seu falecimento, conta com a liderança atual da Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito, sua companheira e professora da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e da Profa. Dra. Alena Ciulla, sua primeira orientanda e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## 1. A FORMAÇÃO: DA SINTAXE AO TEXTO

### 1.1. PESQUISAS SINTÁTICAS NA ESPECIALIZAÇÃO E NO MESTRADO: MARIA ELIAS SOARES, ORIENTADORA E GRANDE AMIGA

A trajetória da formação de Cavalcante reflete também uma mudança de paradigma que marcou os estudos da linguagem no Brasil a partir da década de 1980: a superação de abordagens imanentistas em favor de perspectivas que integram pragmática, cognição, interação e texto, com nomes como Ingedore Koch, Leonor Lopes Fávero e Luiz Antônio Marcuschi.

Como Mônica relata em seu memorial, seu fascínio pelo funcionamento da língua foi motivado diretamente por sua precoce experiência docente e pela observação das dificuldades discentes na escrita, a partir das aulas particulares de gramática aos dezesseis anos e do interesse constante pelo ensino, que a conduziram de vez às pesquisas em Linguística. Essa preocupação com as dificuldades de escrita de seus alunos despertou nela um interesse inicial pelas complexas estruturas sintáticas, que a fizeram se debruçar sobre fenômenos sintáticos tanto na Especialização quanto no Mestrado.

Sua formação de base, notadamente na Especialização e no Mestrado, defendido em 1996, sob orientação da ilustre Maria Elias Soares, grande amiga de Mônica, incentivadora do grupo de pesquisa Prottexto<sup>4</sup>, mesmo após a partida de Moniquinha, e professora aposentada da Universidade Federal do Ceará, foi profundamente marcada por uma visão marcadamente sintática, fazendo-a discutir sobre questões como o estatuto dos predicativos e a justificativa, não apenas sintática, mas também pragmática e semântica, da omissão dos complementos verbais em língua portuguesa. Essa percepção de que a sintaxe "esgarçava [, assim,] suas amarras estritamente formais e acedia às determinações semântico-pragmáticas"<sup>5</sup> foi o alicerce sobre o qual todo o seu trabalho posterior seria construído.

4. Registro aqui meus sinceros agradecimentos à professora Maria Elias, que muito fez por Mônica e pelo Prottexto, tanto em vida quanto além-dela. Maria sempre apoiou os eventos do grupo institucionalmente e reforçou seu compromisso e sua lealdade à Mônica após sua partida, "acolhendo" muitos de seus orientandos formalmente. Por fim, destaco, muito adequadamente, os agradecimentos do memorial para Professora Titular que Mônica estende àquela que foi sua orientadora: "À Maria Elias, que preside esta banca não só por ser a examinadora da Casa, mas por ter acompanhado, de perto e com presteza, toda a minha carreira. Maria passa na frente!"

5. Citação do memorial para Professora Titular de Mônica.

A ruptura com os estudos sintáticos veio durante seu Curso de Doutorado, quando Mônica, após uma experiência inacabada de doutoramento na UFAL (Universidade Federal de Alagoas), encontra na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação do grande Luiz Antônio Marcuschi, o ambiente intelectual propício para consolidar sua transição para os estudos do texto. É nesse período que suas perspectivas investigativas se deslocam definitivamente das "fronteiras da frase" para o "campo do texto". Seu projeto, que inicialmente visava caracterizar complementos verbais omissos, dando continuidade à abordagem pesquisada no mestrado, é reformulado para investigar a dêixis discursiva e suas relações com o fenômeno da anáfora (Cavalcante, 2000), cujo interesse temático seria, posteriormente, retomado em trabalhos orientados por Cavalcante, como Ciulla (2002, 2008) e Martins (2019, 2024). Essa mudança não foi uma mera extensão de escopo, mas a adesão a uma concepção de texto e análise da língua inseparável de seu contexto específico de uso, o primeiro passo que levaria Mônica a se debruçar, em sua carreira, em suas publicações e em suas orientações sobre os diversos critérios de análise da Linguística Textual, construindo um respeito notório dos pesquisadores da área e deixando muitas questões em aberto, marcando um legado que permanece.

## 2. BREVÍSSIMO PERCURSO DOS ESTUDOS TEXTUAIS NO BRASIL

### 2.1. KOCH E MARCUSCHI: "DOIS NOMES, DUAS CERTEZAS"<sup>6</sup>

Opto por iniciar esta seção com as palavras de Mônica, como forma de fazê-la dizer sobre o que disse tantas vezes. O trecho da dedicatória de seu primeiro livro autoral, "Sobre coisas ditas e não ditas" (Cavalcante, 2011) já revelam o reconhecimento, o respeito e o carinho por quem a guiou pelos estudos do texto e por quem, indiscutivelmente, tanto contribuiu para a consolidação da Linguística Textual no Brasil.

6. Palavras de Mônica sobre Koch e Marcuschi em seu primeiro livro autoral, *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas* (Cavalcante, 2011).

Com Koch e Marcuschi, tivemos acesso a muitos estudos sobre gêneros, coerência, referenciação, hipertexto e outras categorias de análise, compreendendo a língua como atividade constitutivamente interativa e considerando, sempre, a leitura e a produção textual com foco no ensino. O interesse pelo ensino e pelas atualizações no modo de textualizar que tanto interessavam à Mônica também parece acompanhar os interesses desses dois grandes autores. Prova disso são as muitas reflexões sobre o ensino, que permearam importantes trabalhos de Ingedore Koch, sozinha e em coautoria, como a trilogia *Ler e compreender, Ler e escrever, e Escrever e argumentar*, em coautoria com a professora Vanda Maria Elias (UNIFESP), e os muitos estudos sobre o contexto digital, por exemplo, feitos por Marcuschi, também sozinho e em coautoria, como a organização “Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido” (Marcuschi & Xavier, 2005). Essa explicitação demonstra o porquê de, como “dois nomes, duas referências”, os autores serem pensadores à frente do seu tempo e trazerem ideais que contribuíram para a área e continuam a nos inspirar, assim como também inspiraram Moniquinha, que dizia com muita honra sobre ter sido orientanda por Marcuschi e ter feito um pós-doutorado com Koch logo em seguida, em 2003.

### 3. O TEXTO E SUAS DIMENSÕES ANALÍTICAS

#### 3.1. CAVALCANTE: MAIS UM NOME, MAIS UMA CERTEZA<sup>7</sup>

É aludindo à dedicatória de Mônica feita a Koch e Marcuschi que reafirmo o que ela significa, acadêmica e afetivamente, tanto para mim quanto para muitos de seus mais de 80 orientandos – de Iniciação Científica, Mestrado (profissional e acadêmico), Doutorado e Pós-Doutorado –, bem como para pesquisadores brasileiros. Se, para ela, Koch e Marcuschi representavam “nome e certeza” nos estudos da área, para muitos de nós foi isso que ela também se tornou e

7. Início a seção remetendo à seção anterior, a fim de aludir às palavras de Mônica sobre Koch e Marcuschi e destacar a relevância que suas contribuições também trazem à LT.

é isso que continua representando. “Nome”, pois Cavalcante é referência no que tange às discussões sobre critérios analíticos da LT, como referenciação, argumentação, intertextualidade, gênero, tópico etc.; “certeza”, pois era para ela que muitos de nós voltávamos quando as ideias não pareciam fazer sentido, quando faltavam as referências, quando era necessário desafiar-se por uma nova interface com outras áreas do conhecimento - e é a ela que continuamos “recorrendo”, quando nos falta o chão ou a força para retomar as pesquisas, pois ela nos deixou, além das inúmeras questões em aberto, registradas em muitas de suas orientações, aulas e palestras digitais, o cuidado, a alegria e a esperança de quem acolhe sem pedir nada em troca, com uma sensibilidade maternal peculiar. Ela é certeza de um caminho que deve continuar – e continua – na esperança de que “*a vida sempre encontra um jeito*”<sup>8</sup>).

A produção acadêmico-científica de Mônica Cavalcante é marcada pelo olhar para um conjunto de categorias analíticas que definem a abordagem sociocognitivo-discursiva da LT. Na impossibilidade de discorrer sobre todos os critérios, selecionei dois, apenas como recorte, para enfatizar as contribuições de Cavalcante.

Inicialmente, destaco a centralidade da referenciação, objeto de estudo que acompanhou Mônica desde o início de sua atuação como pesquisadora dos estudos do texto. Arriscaria dizer que o olhar investigativo para esse critério foi o mais central e duradouro da vida de Mônica, que iniciou com a publicação de sua tese, em 2000, conforme mencionei anteriormente neste texto, passando pelo seu primeiro livro autoral e indo até um de seus últimos capítulos, intitulado “Referenciação” (Cavalcante, 2024a), cuja publicação saiu apenas postumamente.

Depois da publicação da tese de Mônica, sobre os dêiticos discursivos, podemos pensar em um novo primeiro passo em direção à sua contribuição inicial nos estudos da referenciação,

8. Frase com fundamental importância e significado para mim, pois, logo que comecei o Curso de Doutorado em Linguística em 2020, ano da pandemia por Covid-19, senti muito por cursá-lo em modalidade remota, sendo acalentada por Mônica com essa mensagem afetuosa e presente. A mesma frase foi utilizada pela pesquisadora no discurso de abertura do IV Workshop em Linguística Textual, que aconteceu integralmente remoto, mostrando a resistência de Mônica e do Grupo Prottexto em incitar o debate com pesquisadores brasileiros - sobretudo os amados colegas do Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação (GTLTAC) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) e estrangeiros, como Lorenza Mondada, Ruth Amossy e Authier-Revuz.

em 2003, quando Mônica Cavalcante, em parceria com Bernadete Biasi-Rodrigues e Alena Ciulla, publicaram o livro de traduções “Referenciação”, um marco inicial com textos de autores renomados na área, como Lorenza Mondada e Denis Apothéloz. Outro importante marco para os estudos de Mônica acerca desse objeto de investigação é a publicação de suas reflexões sobre o tema, com a publicação de sua primeira obra autoral, intitulada “Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas” (Cavalcante, 2011). Nela, Cavalcante reflete sobre os objetos de discurso, ou referentes, avançando a tese de que os referentes são, de fato, construídos no texto, sendo apreensíveis não apenas pelas expressões referenciais, mas inferíveis pelas pistas e trilhas de relações que constituem os textos. Essa visão passa a desvincular a referenciação apenas das expressões nominais e dos recursos coesivos e a posiciona como um processo sociocognitivo-discursivo fundamental para a construção da coerência negociada e em direção a uma dada orientação argumentativa.

Tal posicionamento se reforça também em um de seus últimos capítulos, anteriormente citado, pois deve-se:

não aceitar a linguagem como forma de representação e etiquetagem das coisas no mundo real. [...], mas sim como noções que são construídas, confirmadas e recategorizadas pelos atores sociais na interação à medida que fazem projeção uns dos outros. [...] não vemos o referente, em linguística textual, como algo já preestabelecido no mundo (Cavalcante, 2024a).

Essa citação, retirada de uma das últimas contribuições de Mônica, na qual a autora reforça que os referentes são dados no acontecimento textual e revelam os vieses argumentativos possíveis, comprovando, nessa análise histórica do percurso de Cavalcante sobre a referenciação, certa primazia e centralidade de tal categoria de análise. Vejamos, agora, dois movimentos pelos quais os estudos textuais passaram, agregando ao texto relevantes interfaces que se revelam

como grandes contribuições da pesquisadora à Linguística Textual, movimentos que, embora não compartilhados por todos os pesquisadores da área - pois é natural haver discordâncias teóricas - foram incorporados por muitos.

### 3.2. A VIRADA ARGUMENTATIVA NOS ESTUDOS TEXTUAIS

É inegável que trabalhos como os de Marcuschi (2008), Koch (2011), Koch e Elias (2016) já demonstravam o potencial argumentativo da linguagem nos estudos textuais, mas é por volta de 2016, com a publicação, na Revista ReVEL, do artigo *Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual* que Cavalcante registra e integra um movimento de interface dos estudos textuais com os estudos de teorias da argumentação e do discurso de forma robusta, mais especificamente a Teoria da Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy, apresentando uma mudança de paradigma que considera as aproximações entre essas duas áreas. Um marco que registra essa aproximação é a tradução, coordenada por Cavalcante, do livro *Apologia da Polêmica* (2017).

Sob esse viés, Cavalcante e mais alguns pesquisadores da Linguística Textual, como Macedo (2018), Silva, Faria e Brito (2020), Oliveira e Cavalcante (2024), passam a investigar a argumentatividade como uma dimensão constitutiva do texto, marcando lugar frente ao que propõe Amossy de que “todo discurso é argumentativo”. Essa interface culmina na obra *Linguística Textual e Argumentação* (Cavalcante *et al.*, 2020), escrita por pesquisadores do grupo Protexto, demonstrando como os critérios de análise da LT, como referênciação, intertextualidade, tópico discursivo e outros, podem ser mobilizados de modo a evidenciar que os valores argumentativos incidem sobre diversos procedimentos linguísticos e situações de comunicação, e como esses e outros critérios da LT são mobilizados em função da argumentatividade.

Assim, Cavalcante destaca:

Tomando por base essa interdisciplinaridade focalizada, como diz Charaudeau, com a Teoria da Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy, há diferentes escolhas textuais pelas quais o sujeito age sobre o seu dizer, reelaborando-o a todo instante, negociando-o não apenas em função de seus (prováveis) interlocutores, mas também em função dos papéis sociais postos em cena durante as interações, a fim de realizar estratégias persuasivas. A orientação argumentativa, portanto, atua como fruto de uma negociação da persuasão, não apenas no consenso, mas também no dissenso, a fim de modificar os modos de ver, pensar e sentir dos interlocutores.<sup>9</sup>

9. Mônica Cavalcante, por notas de aula da autora desta resenha-homenagem.

Esse posicionamento, apresentado também em artigos, como Cavalcante et al. (2019) e Custódio Filho e Cavalcante (2023), demonstra como os mecanismos de textualização são, em sua essência, recursos argumentativos que visam influenciar o interlocutor e recursos mobilizadores da apresentação dos pontos de vista. A referência, por exemplo – mas também os demais critérios de análise da LT – forma o núcleo de sua proposta de argumentatividade em busca de uma Linguística Textual que, sem abdicar da análise da materialidade linguística, compreende o texto como uma unidade comunicativa completa e complexa, cuja coerência se negocia na interação, a qual, por sua vez, está incrustada em relações sociais contextualizadas e na qual se negociam sentidos nas tentativas de influência.

### 3.3. A VIRADA TECNODISCURSIVA NOS ESTUDOS TEXTUAIS

Mônica Cavalcante era uma pesquisadora ávida, uma leitora atenta e uma professora tão dedicada que sempre buscava se atualizar, trazendo textos de interesse dos alunos e diretamente ligados às práticas cotidianas deles. Essas características, ligadas à constante atualização teórica e prática de Cavalcante, a fizeram se debruçar de modo mais aprofundado sobre o ambiente digital.

Desde as minhas investigações no Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará, tenho chamado de “virada tecnodiscursiva nos estudos textuais” (cf. Martins, 2024, p. 57) a guinada teórica mais recente da Linguística Textual, além da anteriormente apresentada, sobre a vinculação do texto à argumentação retórico-discursiva. Essa virada tecnodiscursiva nos fez refletir sobre o redimensionamento<sup>10</sup> de noções basilares para a LT, como as noções de texto, contexto, interação e enunciação, de modo a contemplar o ambiente tecnodiscursivo. Destaco que essas “viradas” não representam uma desconsideração das demais abordagens existentes, tampouco são consideradas mais importantes. Não há substituição de um modo investigativo por outro, mas a abrangência investigativa dada às análises tomando por base os modos de interagir e textualizar que atendem às necessidades dos interlocutores em suas práticas textuais. Ao percurso desde o início dos estudos textuais no Brasil, com a perspectiva transfrástica, até esse movimento mais recente, organizo os principais momentos de investigação dos estudos textuais da seguinte maneira:



10. Nesse redimensionamento de conceitos e categorias, Mônica Cavalcante contou com diálogo e parceria de orientandos, parceiros e membros do grupo Protexoto. Prova disso são as publicações de importantes trabalhos que contam com sua orientação ou co-autoria, como: Cavalcante, Brito e Oliveira (2021), Muniz-Lima (2023), Martins (2023, 2024), Cavalcante, Brito e Martins (2024), entre outros.

Figura 1 - Percurso dos estudos textuais no Brasil

Fonte: elaboração própria<sup>11</sup>

11. Tenho usado esse diagrama em falas públicas, como aulas, palestras presenciais e remotas, para apresentar um percurso pelos quais as análises do texto passaram até os dias atuais, tomando por base, principalmente, reflexões que apresentei na minha tese de doutorado, orientada por Mônica e defendida em 22 de fevereiro de 2024.

12. Mônica Cavalcante, por orientações dadas à autora desta resenha-homenagem no ano de 2020.

De acordo com Cavalcante (2020), “Agora, podemos dizer assim, que as relações de sentido que conferem ao texto unidade de coerência se dão em contexto e são construídas numa interação comunicativa encenada por locutores e interlocutores, que desempenham papéis sociais em dado contexto sócio-histórico que se hibridiza com o ambiente digital.”<sup>12</sup> As reflexões mais intensamente voltadas ao ambiente digital foram intensificadas, principalmente após o convite para a escrita do prefácio da tradução do dicionário de autoria de Marie Anne-Paveau com organização de tradução de Julia Lourenço e Roberto Baronas, publicada no Brasil em 2021 (Paveau, 2021 [2017]).

Longe de apenas aplicar velhos conceitos a novos objetos investigativos, Cavalcante buscou redimensionar os conceitos pertinentes à área. Destaco a temática desafiadora que Mônica e o grupo Protexeto escolheram para o IV Workshop em Linguística Textual, que aconteceu em 2021, no formato remoto: “Texto e interações digitais”, evidenciando o foco da pesquisadora nessa preocupação. Em sua fala de abertura, ela argumenta que, mesmo com as novas ferramentas tecnológicas, o texto permanece como a “unidade de situação de comunicação e de sentido”, mas agora desafiado a novos encadeamentos, por *linkagem*, com a imprevisibilidade do não linear.

Um outro capítulo, intitulado *A relação entre textos em ambientes digitais*, publicado apenas postumamente nos mostra como Cavalcante estava interessada nas discussões acerca do funcionamento textual no ambiente digital (Cavalcante, 2024b). Nesse capítulo, a pesquisadora levanta discussões, muitas ainda em aberto, sobre os limites textuais nesse ambiente, a articulação entre os gêneros em dados ecossistemas e as estratégias de que os locutores se valem para organizar o seu dizer em textos digitais.

#### 4. ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PREOCUPAÇÃO IMANENTE

A obra de Mônica Cavalcante evidencia uma articulação nem sempre vista entre pesquisa, ensino e extensão. Sua atuação não se limitou à pesquisa realizada e publicada em periódicos, mas se articulou com sua sala de aula e se estendeu a esferas de impacto social, como às escolas de ensino básico e à sua participação na comissão técnico-pedagógica de assessoramento para a correção das redações do ENEM por cerca de dez anos, entre 2007 e 2017. Sua análise da Competência III, por exemplo, traduz conceitos teóricos complexos – tese, ponto de vista, seleção de argumentos – para critérios avaliativos práticos, demonstrando a aplicabilidade do arcabouço teórico da Linguística Textual.

Importantes são as obras de Mônica voltadas à articulação entre teoria e prática, voltadas a alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores interessados nos estudos textuais e suas interfaces e professores do Ensino Básico, mas também do Ensino Superior, motivo pelo qual essas obras são utilizadas: a) em matrizes curriculares de Cursos de Letras e Programas de Pós-Graduação de Linguística, Letras e Linguagem de instituições brasileiras<sup>13</sup>; b) em referências de teses, dissertações e artigos da área de LT; c) na atuação de professores tanto de universidades quanto de escolas brasileiras privadas e públicas, algumas com professores-pesquisadores do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)<sup>14</sup>, no qual Mônica contribuiu por muitos anos, como pesquisadora e como docente.

As contribuições de Mônica que articulam teoria-prática destacam-se, por exemplo, pela presença de sugestões de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, dentre as quais destaco algumas a seguir. O primeiro livro que menciono é “Os Sentidos do texto” (Cavalcante, 2012), que, embora Mônica tencionasse reescrevê-lo/atualizá-lo, ainda atrai muitos leitores.

13. A fim de exemplificar, menciono algumas IES brasileiras, cujos programas podem ser encontrados nos links:

- Curso de Letras (UFC): <https://dlv.ufc.br/pt/lista-de-disciplinas-ofertadas/>; <http://www.cursodeletras.ufc.br/DEPTO.%20DE%20LETRAS%20VERNACULAS/Lingua%20Portuguesa%20Texto%20e%20Discurso.pdf>; <http://www.cursodeletras.ufc.br/DEPTO.%20DE%20LETRAS%20VERNACULAS/Linguistica%20de%20Texto.pdf>

- Curso de Letras (UFMG): <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/LIN-GU%C3%8DSTICA%20TEXTUAL.pdf>

- Curso de Letras (UERN): [https://www.uern.br/controldepaginas/portal-libras/arquivos/5973pgcc\\_portugua%C5%A1s\\_i.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/portal-libras/arquivos/5973pgcc_portugua%C5%A1s_i.pdf)

- Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFC): <https://ppgl.ufc.br/pt/matriz/mestrado/>; <https://ppgl.ufc.br/pt/disciplinas/ementas/hbp7522/>

- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (UFAL): <https://fale.ufal.br/ppgll/wp-content/uploads/2025/06/PGLL093-ESTUDOS-EM-LINGUISTICA-TEXTUAL-2025.2-PROFA-MARIA-INEZ-PLANO-DE-ENSINO.pdf>

- Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS): <https://profletras.ufrn.br/catalogo-de-disciplinas/>

14. Como demonstração da contribuição da pesquisadora para o Mestrado Profissional em Letras, destaco a escrita do e-book “Texto e Ensino”, em parceria com a Profa. Dra. Aparecida Lino Pauliukonis, que pode ser acessado neste link: <https://profletras.ufrn.br/ebook/colecao-profletras-texto-e-ensino-maria-aparecida-lino-pauliukonis-e-monica-magalhaes-cavalcante/>.

Nele, com uma linguagem simples e direta e com exemplos acessíveis, Mônica – e seus orientandos, como ela sempre gosta de mencionar – reflete sobre as principais categorias de análise e sua aplicação ao ensino.

Ainda sobre publicações de obras voltadas para professores, no livro “Coerência, Referenciação e Ensino” (Cavalcante, Custódio Filho & Brito, 2014), os autores traduzem o denso e abstrato arcabouço teórico da referenciação para a prática em sala de aula, defendendo que os referentes compõem as práticas sociais e as negociações dos interlocutores, atendendo aos propósitos dos textos que produzem e com os quais interagem.

Por fim, gestado e nascido a muitas mãos, mentes e corações, o livro “Linguística Textual: conceitos e aplicações” (Cavalcante et al., 2020) contempla, em uma proposta que buscava, inicialmente, “atualizar” as categorias textuais discutidas em Cavalcante (2012), oito capítulos teóricos contendo propostas de atividades aos professores. As análises de texto presentes nesse livro tomam como pressuposto a noção de texto como unidade de sentido e contexto e reforçam que o texto: se adequa às práticas discursivas associadas aos gêneros; atende a uma orientação argumentativa e reflete uma coerência negociada com base em parâmetros textuais como a referenciação, o tópico, a intertextualidade, os planos de texto e as sequências textuais, reforçando a preocupação constante de Mônica com o ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que este texto apenas menciona alguns pontos da obra de Mônica Cavalcante, enfatizando parte de sua grande contribuição para homenagear e divulgar o seu importantíssimo legado acadêmico. A análise da trajetória da pesquisadora revela um percurso de notável coerência e constante evolução, demonstrando que ela construiu, de forma coletiva, uma

abordagem textual-discursiva robusta, interdisciplinar e profundamente conectada com as práticas sociais.

O legado de Mônica não está apenas em suas publicações, mas na chama que acendeu em muitos pesquisadores da área que, hoje, continuam a explorar os "sentidos do texto", perpetuando uma história que ela, com maestria, ajudou a escrever. Se, como ela mesma escreveu, e escolhi começar este texto, "Viver é acumular saudades", a saudade que ela deixa é do tamanho exato - ainda maior, eu diria - da imensidão de sua contribuição aos estudos textuais.

Saudade<sup>15</sup>

Mônica M. Cavalcante

Não fere nem arde;  
É um oco que ocupa  
De lado a lado.  
É um oco felpudo  
Que nos desmente,  
Distinto.  
É um oco tirado  
E do melhor pedaço!  
A saudade é tudo o que foi  
Nesse mesmo instante;  
O que já era sempre  
Há muito tempo... 🍷 🌻

15. Poema inédito escrito em 16 de julho de 1986 pela professora Mônica Magalhães Cavalcante, presente em um livro de poemas ainda não publicado e confiado apenas a poucos amigos.

## REFERÊNCIAS

- Amossy, R. (2017). *Apologia da Polêmica* (M. M. Cavalcante et al., Trans.). Contexto.
- Cavalcante, M. M., Custódio Filho, V., & Brito, M. A. P. (2014). *Coerência, referenciação e ensino*. Cortez.
- Cavalcante, M. M., Rodrigues, B. B., & Ciulla, A. (Orgs.). (2003). *Referenciação*. Contexto.
- Cavalcante, M. M. (2024a). Referenciação. In: Azevedo, T. M.; Flores, V. N. *Estudos do discurso: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- \_\_\_\_\_(2024b). A relação entre textos em ambientes digitais. In: Damasceno-Morais, R.; Seixas, R. *Argumentação, discurso e polêmicas em ambientes digitais*. Campinas: Pontes Editores.
- Cavalcante, M. M., et al. (2020). *Linguística Textual e Argumentação*. Pontes Editores.
- Cavalcante, M. M., et al. (2019). A negociação persuasiva para a análise da argumentação nos discursos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/26368/18768>
- Cavalcante, M. M. (2016). Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL, edição especial*, 14(12). <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51413>
- \_\_\_\_\_(2012). *Os sentidos do texto*. Contexto.
- \_\_\_\_\_(2011). *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Edições UFC.
- \_\_\_\_\_(2000). *Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos*. (Tese de doutoramento – Universidade Federal de Pernambuco).
- Ciulla, A. (2002). *A referenciação anafórica e dêitica - com atenção especial para os dêiticos discursivos*.
- \_\_\_\_\_(2008). *Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos*. (Tese de doutoramento – Universidade Federal do Ceará). <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3615>
- Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2016). *Escrever e argumentar*. Contexto.
- Koch, I. G. V. (2011). *Argumentação e linguagem*. Cortez.
- \_\_\_\_\_(1997). *O texto e a construção dos sentidos*. Contexto.

Macedo, P. S. A. (2018). *Análise da argumentação no discurso: uma perspectiva textual*. (Tese de doutoramento – Universidade Federal do Ceará). <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38840>

Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido* (2.ed.). Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola.

Martins, M. A. (2024). *Tecnotextualidade e campo dêitico digital – análise de aspectos interacionais e enunciativos*. (Tese de doutoramento – Universidade Federal do Ceará). <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76875>

Oliveira, R. L., & Cavalcante, M. M. (2024). O texto e a tese. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 24(1), 107-123. <https://doi.org/10.47369/eidea-24-1-4107>

Silva, A. A., Faria, M. G. S., & Brito, M. A. P. (2020). A complexidade textual na dinâmica argumentativa. *Revista Investigações*, 33(no. especial), 27-44. <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2020.244446>



## Análise de textos históricos: problemas de pesquisa e explorações didáticas

**FLORENCIA MIRANDA**  
florenciamiranda71@gmail.  
com

Doutora em Linguística pela Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2007)  
Professora Titular da Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1398>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Textos Históricos;  
Pesquisa;  
Ensino de Línguas;  
Interacionismo  
Sociodiscursivo.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
14/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
21/11/2025

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre a abordagem de textos históricos para a pesquisa e para o ensino de línguas. Para isso, apresenta-se primeiro uma noção de texto e uma definição de texto histórico, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Depois, há uma discussão sobre alguns dos problemas que devem ser considerados em pesquisas que precisam da análise de textos históricos. Finalmente, o trabalho traz algumas ideias sobre o tratamento de textos históricos em situação de ensino. Estas reflexões estão inscritas no desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção didática no âmbito do grupo internacional e interinstitucional “Historicidade dos textos e ensino de línguas” (HISTEL). Para exemplificar as questões centrais desta reflexão, recorre-se, por um lado, a exemplares textuais que fazem parte do corpus de um projeto de pesquisa sobre publicidades brasileiras do século XX e, por outro lado, a textos que têm sido utilizados como objetos para a formação de docentes de português como língua estrangeira na Argentina.



## Analysis of Historical Texts: Research Problems and Didactic Explorations

**FLORENCIA MIRANDA**  
florenciamiranda71@gmail.  
com

PhD in Linguistics from the Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2007)  
Professor at the Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1398>

**KEYWORDS:**  
Historical Texts;  
Research;  
Language Teaching;  
Sociodiscursive  
Interactionism.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
09/14/2025  
**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
11/21/2025

**ABSTRACT:** This article presents a reflection on the approach to historical texts for language research and teaching. To this end, it first presents a notion of text and a definition of historical text from the perspective of Sociodiscursive Interactionism. Next, there is a discussion of some of the problems that should be considered in research that requires the analysis of historical texts. Finally, the paper offers some ideas on the treatment of historical texts in teaching situations. These reflections are part of the development of research and teaching intervention projects within the international and interinstitutional group 'Historicity of Texts and Language Teaching' (HISTEL). To illustrate the central issues of this reflection, the paper draws, on the one hand, on textual examples that are part of the corpus of a research project on twentieth-century Brazilian advertising and, on the other, on texts that have been used as teaching materials in the training of teachers of Portuguese as a foreign language in Argentina.



## INTRODUÇÃO

A análise de textos é uma atividade que se realiza de forma constante tanto em pesquisas sobre a linguagem como no ensino de línguas. Mesmo assumindo perspectivas diversas sobre o texto, em situações de pesquisa e/ou ensino, a análise de textos coloca sempre desafios importantes. Além do problema da escolha do referencial teórico e dos instrumentos de análise, uma questão que pode ser particularmente desafiante é como lidar com a historicidade (ou a dimensão histórica) dos textos. É sobre esse aspecto que proponho refletir no presente artigo.

Situada na perspectiva teórico-epistemológica do Interacionsimo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2008, 2019, entre outros), e fazendo parte do grupo de pesquisa HISTEL<sup>1</sup> que vem problematizando nos últimos anos a dimensão histórica dos textos, começarei esta reflexão discutindo as noções de texto, historicidade e texto histórico. A partir disso, mostrarei dois casos de abordagem de textos históricos. O primeiro em situação de pesquisa e o segundo em situação de ensino.

Para exemplificar as questões centrais desta reflexão, recorrerei, por um lado, a exemplares textuais que fazem parte do corpus de um projeto de pesquisa sobre publicidades brasileiras do século XX<sup>2</sup> e, por outro lado, a textos que têm sido utilizados como recurso didático em uma disciplina do curso de formação de docentes de português como língua estrangeira na Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

1. Trata-se do grupo internacional e interinstitucional HISTEL – “Historicidade dos textos e ensino de línguas”, coordenado por Joaquim Dolz, Valéria Gomes e Áurea Zavan. Ver <https://histel.com.br/>.

2. Projeto “*Análisis interdisciplinario de textos históricos en portugués (S.XIX-XX)*” dirigido por Diego Bussola na Universidade Nacional de Rosario para o período 2023-2026.

## 1. TEXTO, HISTORICIDADE E NOÇÃO DE “TEXTO HISTÓRICO”

Para iniciar a reflexão, é preciso definir claramente o que se entende por “texto histórico” no âmbito deste trabalho, mas antes disso, convém delimitar a própria noção de “texto”, assumindo que no complexo campo dos estudos linguísticos essa noção não é estável nem fixa.

Dentro do panorama diverso das teorias linguísticas textuais (Miranda, 2010, pp. 24-33), a linha que me interessa retomar aqui é a que assume o texto como objeto complexo. É nessa perspectiva que se podem situar, por exemplo, os estudos desenvolvidos no quadro do Interaçionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2008, 2019, entre outros).

Entendo o termo “complexo” em um sentido técnico, uma vez que me situo no paradigma epistemológico da complexidade (Morin, 2002) e assumo que o texto constitui um objeto (ou mesmo um “sistema”) complexo (Bernárdez, 1995, Miranda, 2010). Nesse sentido, o termo “complexo”, como sublinha Morin (2002), mantém o sentido etimológico do latim *complexus*: “o que inclui, o que rodeia”, participio passado de *complecti*, “abraçar, rodear”, e formado por *com-*, “junto”, mais *plectere*, “tecer, entrelaçar”. Nas palavras do autor:

*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça, para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (Morin, 2002, p. 188).

Na mesma linha de reflexão, o linguista espanhol Enrique Bernárdez defende que o texto é um objeto complexo, ou ainda, um sistema complexo. Este autor propõe uma teoria do texto inscrita na perspectiva da complexidade ou, como o próprio autor explicita, na Caologia e, mais pontualmente, na Teoria das Catástrofes. Nesse âmbito, o autor identifica uma série de características dos objetos complexos (Bernárdez, 1995) que podemos sintetizar em cinco traços

fundamentais. O primeiro é que se trata de objetos naturais, ou seja, que não são produtos de laboratório ou criados de maneira artificial. O segundo aspecto é que a complexidade não diz respeito à quantidade de elementos que compõem o objeto, mas às formas de interação entre esses elementos. O terceiro traço é que se trata de objetos ou sistemas instáveis ou com falta de equilíbrio. O quarto é a sensibilidade ou dependência às condições iniciais de produção, ou seja, do contexto. Finalmente, o quinto traço é a necessidade de se realizar um estudo empírico.

Para o autor, o texto reúne todas essas características. Com efeito, a complexidade do texto tem a ver com o fato de ele ser um sistema que envolve diferentes subsistemas em interação e o caráter **complexo** surge, justamente, das formas de interação entre os elementos e não da quantidade de elementos que interagem. Além disso, para o autor, o texto é um sistema em interação com o contexto (Bernárdez, 1995, p. 69) e por isso deve ser compreendido como um sistema **aberto** que é influenciado pelo exterior (Bernárdez, 1995, p. 122). Isso explica a razão de não existirem dois textos iguais, já que não existem dois contextos completamente iguais (Bernárdez, 1995, p. 134). De fato, como o autor indica: “*la estructura de un texto no depende solamente de la gramática de la lengua, sino también, y fundamentalmente, de las características del productor, el receptor, el medio, la situación comunicativa, etc.*” (Bernárdez, 1995, p. 138).

Um outro aspecto importante é que, enquanto sistema aberto, um texto nunca se pode pre-dizer nem descrever de forma completa (Bernárdez, 1995, p. 139). Por fim, o autor também explicita que o texto constitui um sistema **dinâmico**. Os sistemas dinâmicos têm como característica principal a condição de variar com o tempo. No caso do texto, ele deve ser considerado um objeto dinâmico, de acordo com o autor, porque tanto a produção quanto a recepção se desenvolvem no tempo (Bernárdez, 1995, p. 138). Nesse sentido, o autor retoma uma metáfora de Enkvist (1987) que entende o texto como “paisagem depois da batalha” e afirma que o texto

não se deve considerar apenas um produto final, porque todo texto é esse produto mais a sua “história” (ou seja, os processos que produziram o texto, que também fazem parte dele) (Bernárdez, 1995, p. 137).

Em trabalhos anteriores (por exemplo, Miranda, 2010, p. 68), já retomei estas três características do texto mencionadas por Bernárdez para conformar uma definição que também inclui contribuições de outros teóricos (em particular, Bronckart, 1997 e Maingueneau, 1998). Assim, assumo que um texto é um objeto psico-sócio-semiótico complexo, aberto e dinâmico, que constitui uma unidade da comunicação linguística situada, podendo ser produzido por um ou mais sujeitos empíricos, em qualquer modalidade (oral, escrita ou multimodal) e em qualquer suporte. Também defendo, seguindo Bronckart (2004), que a produção de um texto implica um processo de adoção e adaptação de um modelo de gênero disponível no “arquitexto”. Esse “arquitexto” – termo que Bronckart propõe a partir de Genette (1982) – pode ser concebido como um repositório psico-sócio-histórico que cada pessoa constrói ao longo da vida, a partir de suas experiências textuais.

Para este artigo, interessa salientar em particular que os textos são produtos históricos. Por isso é importante observar um pouco mais em detalhe a noção de historicidade. Para tanto, retomo as seguintes palavras de Fernández Sebastián, que discute a noção de historicidade em relação com a história:

el término [...] «historicidad», que en una primera instancia se refería a la cualidad de verdaderos que distingue a los hechos (supuestamente) históricos (esto es, a los hechos ocurridos realmente, frente a los sucesos ficticios, legendarios o míticos), pasó a entenderse de un modo mucho más profundo como una cualidad inherente a la existencia humana misma, puesto que el hombre va construyendo su mundo y se va construyendo a sí mismo en el tiempo en condiciones históricas cambiantes (Fernández Sebastián, 2014, p. 38).

Neste sentido, a ideia de historicidade tem a ver com a compreensão do devir inevitável do tempo para a existência humana. Essa qualidade pode ser extrapolada tanto a fatos ou acontecimentos como também a objetos (como no caso do texto).

Por outro lado, e lembrando o posicionamento epistemológico assumido no Interacionismo Social em que situo esta reflexão, podemos retomar o “Manifesto” do Interacionismo (Bronckart et al., 1996), que explicita que a perspectiva histórica constitui o quadro necessário para as ciências sociais e humanas; ou seja, a historicidade não pode ser considerada uma consequência secundária nem uma dimensão assessória.

Finalmente, e no âmbito de uma teoria especificamente linguística, Coseriu considera a historicidade como um “universal” da linguagem. De fato, a historicidade é, para o autor, uma das cinco características constitutivas da linguagem, a saber: criatividade, semânticidade, alteridade, historicidade e materialidade. Para o autor:

*L'historicité résulte de la créativité et de l'altérité. Elle signifie que la technique de l'activité linguistique se présente toujours sous la forme de systèmes traditionnels propres à des communautés historiques, systèmes qu'on appelle langues: ce qui se crée dans le langage se crée toujours dans une langue (Coseriu, 2001 [1999], s/p)*

Finalmente, interessa pensar que, em relação ao texto, a dimensão histórica envolve necessariamente dois aspectos fundamentais. Por um lado, a historicidade dos textos diz respeito ao fato de todo texto ser dinâmico, porque a produção e a recepção do texto são processos que se desenvolvem, irreversivelmente, no tempo. Por outro lado, o texto está em interação com o momento histórico de sua produção e com o momento histórico de sua recepção, sendo que esses tempos podem coincidir ou não.

Como vemos, a noção de historicidade permite dar conta de uma característica fundamental dos textos: o fato de eles serem produtos elaborados e recebidos em certas circunstâncias, que implicam a dimensão histórica (o tempo) e a dimensão social e cultural (ou seja, a sociedade, com sua conformação, suas práticas, seus preconstruídos culturais etc.).

Todavia, o termo “histórico” pode também fazer referência especificamente ao passado. Assim, em um trabalho anterior (Bussola & Miranda, 2021), propusemos utilizar a expressão “textos históricos” para “referir o caso de textos que, sendo objeto empírico de análise em uma pesquisa, foram produzidos e circularam originalmente em condições sócio-temporais diferentes (e anteriores, como é óbvio) às da contemporaneidade do analista” (Bussola & Miranda, 2021, p. 2). Como explicitamos naquele mesmo artigo, isso não deve levar a pensar que a dimensão histórica dos textos tem a ver apenas com o passado. “Textos históricos” é uma expressão que pode servir como termo operacional, como categoria para a análise ou ainda, para o ensino, como veremos abaixo, pois é uma categoria que permite dar conta da relação de não-contemporaneidade entre o texto e a pessoa que o analisa, mas não implica assumir que existam textos “a-históricos”. Os textos contemporâneos são também “históricos” no sentido da dimensão de historicidade que definimos nesta seção do trabalho.

Vejamos agora dois exemplos de textos que circularam no Brasil e que poderiam fazer parte de uma pesquisa ou de uma aula de português (aliás, esse é o caso destes textos). O exemplo da **Figura 1** é um anúncio de 1972 da Companhia Telefônica Brasileira que apresenta os “modernos telefones públicos” que estavam sendo instalados na cidade de São Paulo na época. E a **Figura 2** mostra um outdoor, que é um dos vários exemplares similares que circularam na baixada santista (SP, Brasil) em março de 2020.

Ambos os textos devem ser situados na época exata de sua publicação para poder analisar o conteúdo proposicional e compreender os jogos de sentido que se produzem em cada um. Por exemplo, no caso do texto da **Figura 1**, devemos observar primeiramente que o texto foi publicado no jornal Folha de São Paulo no dia 25 de janeiro e é necessário saber que nesse dia se comemora o aniversário da cidade. Isto permite compreender por que os novos telefones de uso público (TUPs no Brasil) são apresentados como um “presente de aniversário”. Também é preciso entender que em janeiro de 1972, ou seja, na época em que os telefones públicos foram instalados, ainda ninguém utilizava o nome de “orelhão” para se referir a eles. E, de fato, este texto permite demonstrar que esse nome não foi uma criação popular, mas uma construção publicitária. Assim, no título ou chamada do anúncio, vemos uma listagem de possíveis expressões que poderiam ser adotadas como denominação popular ou, como se diz no próprio anúncio, como “apelidos que eles fatalmente receberão”, a saber: “capacete de astronauta, secador de cabelos, ovo de dinossauro, orelhão”. Todas as expressões descrevem a forma dos novos equipamentos de rua, mas o termo que aparece no fim da enumeração – e que fica mais facilmente na memória de quem lê – parece ser a expressão mais curta e fácil de replicar, o que, sem dúvida, a história do uso desse termo permite comprovar.

Figura 1 – Anúncio da CBT

Fonte – Folha de São Paulo, 25 de janeiro de 1972



Quanto à análise do texto da Figura 2, para começar é necessário situar temporalmente a produção/circulação em março de 2020, época da declaração da pandemia da COVID 19. Só a partir daí é possível compreender todos os elementos que intervêm na composição textual. Com efeito, sem a localização histórica do texto, seria impossível compreender os sentidos

que se criam na construção do enunciado “Todos juntos separados contra o coronavírus” ou no questionamento “você está fazendo o que na rua?”. Em ambos os casos, é preciso situar os enunciados no quadro do isolamento físico social obrigatório da época, o que implicava a exigência de as pessoas estarem separadas (embora juntas na luta contra a doença) e em casa (não na rua)<sup>3</sup>.

3. Uma análise desse texto pode ser consultada em Miranda (2023, p. 14-16).

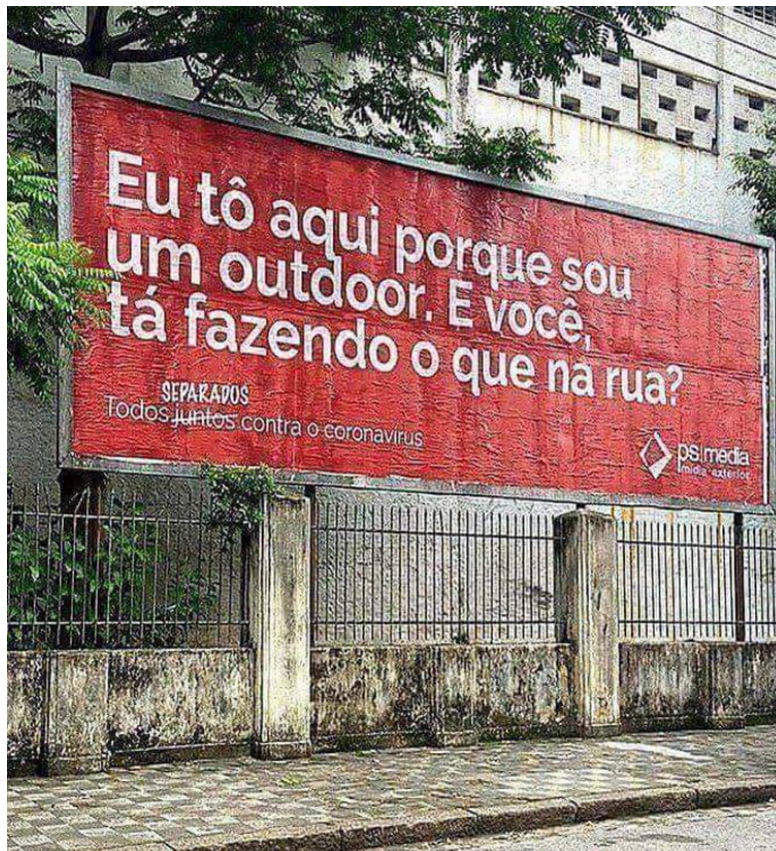


Figura 2 – Outdoor da PS-Média (Brasil)

Fonte – Bonin, R “Empresa de outdoors entra na campanha contra o vírus: fique em casa!”. Veja on-line, 22 de março de 2020. Recuperado de <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/empresa-de-outdoors-entra-na-campanha-contra-o-virus-fique-em-casa/>.

Estes dois exemplos permitem observar como a categoria de “textos históricos” pode ser aplicada a objetos que foram produzidos em momentos históricos diferentes da atualidade da pessoa que faz a análise (o que, como veremos, pode ser em situação de pesquisa ou de ensino). Essa diferença histórica não se refere apenas aos casos em que existe uma grande distância temporal (como no exemplo da Figura 1 situado em 1972 e o ano atual de 2025), mas também podemos pensar que os diferentes momentos históricos podem ser mais próximos e diferenciáveis por fatores diversos, como no caso da distância de uns poucos anos entre o tempo da pandemia (entre 2020 e 2022) e o meu presente da escrita deste artigo (2025).

## **2. OS TEXTOS HISTÓRICOS EM SITUAÇÃO DE PESQUISA E DE ENSINO**

Neste item, proponho refletir sobre alguns aspectos relevantes acerca do trabalho com (sobre ou a partir de) textos históricos em ações de pesquisa ou de ensino de línguas. Para tanto, apresentarei algumas das questões principais a levar em consideração nessas situações, mostrando exemplos concretos tanto de uma pesquisa realizada como de abordagens didáticas experimentadas em aulas de português.

### **2.1. ANÁLISE DE TEXTOS HISTÓRICOS EM SITUAÇÃO DE PESQUISA**

Para quem vai realizar uma pesquisa da área da linguagem ou mesmo em outras áreas das ciências sociais e humanas, a análise de textos históricos (no sentido em que o conceito se definiu no item anterior) coloca uma série de problemas que vale a pena explicitar e observar com atenção. Desses possíveis problemas, vou comentar dois. Por um lado, a questão da (des) contextualização e, por outro lado, o risco do olhar anacrônico. Ambos os problemas têm a ver com a relação entre o texto e o(s) contexto(s).

O primeiro problema, que se refere à (des)contextualização, coloca a questão do conhecimento (ou desconhecimento) do contexto de produção ou circulação original texto. O que a pessoa que analisa sabe sobre esse momento histórico particular em que o texto foi produzido ou começou a circular? O que é necessário saber desse momento para a análise? Em qualquer caso, iniciar a análise de um texto que não é atual para o/a analista implica a necessidade de se realizar uma primeira caracterização da época para poder avançar na compreensão de diferentes aspectos envolvidos na textualização (desde a escolha do léxico até os processos de intertextualidade ou intertextualização, como mostrarei abaixo).

Esse mesmo problema da contextualização leva a questionar um outro aspecto importante: a confiabilidade da fonte. De fato, muitas vezes é possível encontrar textos históricos fora do contexto de circulação original (por exemplo, a imagem de um anúncio publicitário como na Figura 1 ou uma fotografia de um outdoor como na Figura 2 que se podem encontrar em vários sites na internet). Nesse caso, é preciso realizar uma busca de informação adicional, recorrendo a outras fontes que permitam confirmar dados da produção e da circulação original do texto, para evitar extrapolações que possam confundir os resultados da análise.

O segundo problema que mencionava acima, o do risco do olhar anacrônico, diz respeito a duas possibilidades de leitura do texto que estão relacionadas e são igualmente perigosas. Por um lado, a interpretação do texto segundo parâmetros e concepções contemporâneas e, por outro lado, a “tradução” do texto para contexto e/ou a língua ou discurso da atualidade da pessoa que analisa.

Fora dos âmbitos da pesquisa ou do ensino, um caso famoso em que o risco da leitura anacrônica de um texto teve consequências editoriais foi o romance da Agatha Christie publicado

4. No Brasil, por exemplo, a obra tinha o título “O caso dos dez negrinhos” e, nas edições mais recentes, mudou para “E não sobrou nenhum”.

5. É interessante observar que os termos “fusca” e “fusão” aparecem dicionarizados no Brasil a partir da década de 80, tal como se mostra em Bussola e Miranda (2021, p. 15). Assim, vemos no dicionário Aurélio de 1986 as seguintes definições:

fusca. S.m.Bras. Pop. Automóvel Volkswagen de motor de 1200 ou 1300 cilindradas; fusquinha [...]

fusão. [Aum. de fusca] S.m. Bras. Pop. Automóvel Volkswagen de motor de 1500 cilindradas (Ferreira, 1986).

em 1939 com o título “*Ten little niggers*”, frase que retomava uma canção da época, e que posteriormente foi substituído por “*And then there were none*” tanto em edições em inglês como em traduções para outras línguas<sup>4</sup>. Essa decisão editorial pode ser discutida ou não, mas de qualquer forma deve ser julgada nesse âmbito particular. Ora, em situação de pesquisa (e também de ensino) interessa compreender a decisão original da autora da obra e como essa escolha dialoga com a época de produção do texto.

Um exemplo específico de pesquisa sobre textos históricos pode ser consultado no trabalho de Bussola e Miranda (2021), no qual apresentamos um estudo sobre uma campanha publicitária da Volkswagen no Brasil. Nesse caso, abordamos o surgimento do nome utilizado no Brasil para o carro VW 1300, “Fusca”, entendendo esse nome como uma construção histórica que não foi desde sempre a forma de designar o carro, embora a nossa tentação desde o início da pesquisa tenha sido dizer que todos os textos que queríamos analisar eram anúncios do “Fusca”. Todavia, observamos que os primeiros anúncios não utilizavam esse nome (ou “apelido”), que, como pudemos verificar, foi criado popularmente pela comunidade de fala e, mais tarde, utilizado na imprensa e reutilizado, só depois, pelo campo publicitário (Bussola & Miranda 2021, p. 13-14). Nesse sentido, e observando a questão da denominação em perspectiva histórica, os primeiros anúncios publicitários desse carro não podem ser considerados anúncios do “Fusca”, mas do VW 1300. Contrariamente, o nome “Fusão”, utilizado para o VW1500, aparece sem dúvidas como uma elaboração publicitária que depois ficou instalada no uso corrente<sup>5</sup>.

Assim, a relação entre publicidade e denominação dos produtos é um fenômeno que deve ser analisado com rigor histórico. Um outro exemplo desta relação pode ser observado no caso da denominação de “orelhão” para o telefone público no Brasil que, como se vê no anúncio da Figura 1, aparece como uma opção proposta desde a publicidade, em um processo oposto ao do Fusca, mas próximo ao do Fusão.

Para realizar a análise da relação entre a denominação do produto (VW1300 / Fusca) foi preciso assumir uma série de decisões de pesquisa e desenvolver ações particulares. Em primeiro lugar, fizemos um estudo do processo de instalação do produto no Brasil, identificando questões históricas e socioculturais relevantes. Depois, conformamos um corpus de anúncios publicitários (definindo critérios temporais, espaciais, de suporte e temáticos), a partir de publicações disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. A partir daí, desenvolvemos um estudo do processo da publicidade do carro (e, em particular, da identificação/denominação do produto), em relação com acontecimentos específicos. Para isso, também recorremos a outros textos da época (por exemplo, textos jornalísticos) com o intuito de obter informações relevantes.

O que este exemplo mostra é que, para realizar pesquisas sobre textos históricos, é preciso tomar algumas decisões e definir ações para um processo investigativo rigoroso. Isto implica, a meu ver, adotar uma perspectiva descendente para a análise (Voloshinov 2009 [1929], p. 155; Bronckart, 2004, p. 104) que vá do social para os elementos linguísticos. De maneira que o primeiro passo é situar o texto em tempo e espaço (momento histórico e sociedade) para assim estudar aspectos relevantes da época e da sociedade em que o texto se produziu e circulou e, só a partir daí, realizar a análise linguística-discursiva. Além disso, é necessário consultar fontes institucionalizadas (e não apenas arquivos pessoais) e duvidar sempre do nosso senso comum e dos nossos pressupostos.

## **2.2. ANÁLISE DE TEXTOS HISTÓRICOS EM SITUAÇÃO DE ENSINO**

Para uma situação de ensino em que propomos trabalhar com (ou sobre) textos históricos, as observações realizadas acima são também pertinentes. Fundamentalmente porque a abordagem didática dessa classe de textos também exige adotar uma metodologia de análise descen-

dente (entendendo esta como uma transposição para o ensino da perspectiva de Voloshinov (2009 [1929], p. 155)).

Vejamos, por exemplo, dois anúncios do *corpus* sobre o carro VW1300 (“Fusca”) que também utilizei como recurso didático em aulas de português e que se reproduzem na Figura 3 e na Figura 4.

Figura 3 – Anúncio

Fonte – Revista Manchete, Ed. 807,  
1967, p. 109

**Ele**

de manhã vai ao trabalho e volta à noite.

**Ela**

leva as crianças à escola, vai à feira, vai ao cabeleireiro, vai buscar mamãe, busca as crianças da escola, busca os sobrinhos para brincarem com as crianças que voltaram da escola, vai à costureira, leva mamãe para casa, vai fazer compras na cidade, devolve os sobrinhos, vai visitar as amigas, vai ver como tita Celina está passando, volta à casa de uma amiga para apanhar a bolsa que tinha esquecido etc. etc. etc.

**Não é justo que ela tenha um Volkswagen só para ela?**

© VOLKSWAGEN DO BRASIL S.A.

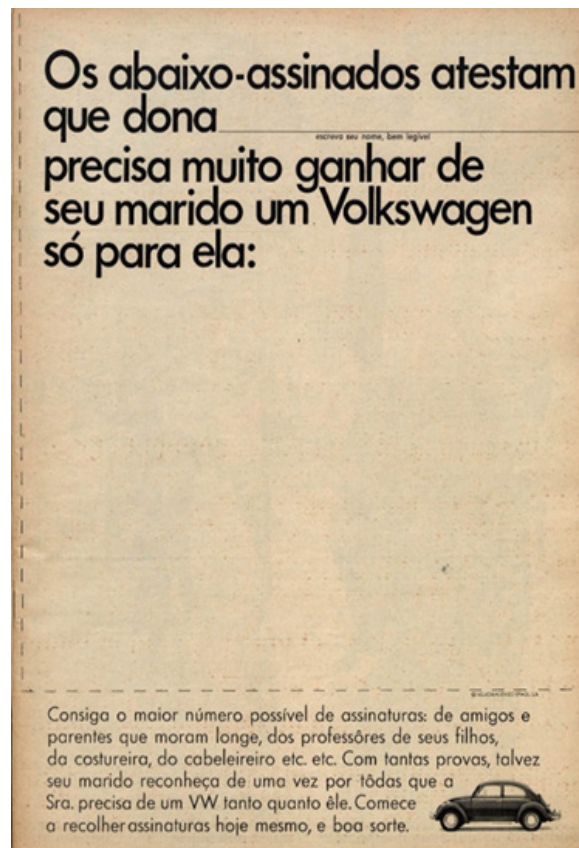
Para propor qualquer trabalho didático com textos históricos, devemos partir de uma análise das características do contexto sócio-histórico de produção e circulação do texto. Por exemplo, se tomássemos o caso do texto reproduzido na Figura 3, podemos fazer essa primeira abordagem a partir de dar resposta a perguntas como as seguintes: Que sociedade era aquela? O que estava acontecendo na época? Qual era o lugar do carro, da publicidade, da imprensa... nessa sociedade? O que sabemos da revista Manchete, que publicou o texto? Qual era o lugar dos homens e das mulheres nessa sociedade, nesse momento histórico? Quem produziu esse texto e com que finalidades? Para quem se produziu esse texto? etc.

Depois disso, podemos aprofundar a análise da organização interna do texto. Alguns eixos de interesse são: os processos de composicionalidade, nos quais se articulam os elementos verbais e não verbais, incluindo, entre outros elementos, a distribuição espacial dos componentes, a presença dos “títulos” “Ele” e “Ela”, a organização enumerativa com finalidade argumentativa do constituinte verbal em cada seção e a ocorrência da interrogativa em posição final. Ou, por outro lado, a caracterização da família e das figuras do homem e da mulher, suas atividades e a relação com o carro (objeto do anúncio).

Além disso, esse texto deve ser observado como parte de uma campanha publicitária e não apenas como o texto singular que ele é. De fato, o texto dialoga intertextualmente com outros textos da época, que pretendiam instalar a ideia de que o carro em questão era ideal para funcionar como segundo carro familiar ou como o carro das esposas.

Figura 4 – Anúncio

Fonte – Revista Manchete, Ed. 789,  
1967, p.11



No texto reproduzido na Figura 4, vemos um outro exemplar da mesma campanha publicitária da Volkswagen. Nesse caso, o texto foi construído recorrendo a um processo que em trabalhos anteriores chamamos de “intertextualização” (ver, por exemplo, Miranda, 2010). Esse processo é o resultado da articulação, no espaço de um único texto, de traços característicos de gêneros textuais diferentes (ou “marcadores de gênero”, tal como os denominei em outros

trabalhos). Assim, este anúncio publicitário simula ser um “abaixo-assinado”. Trata-se de um documento de produção coletiva, com uma solicitação de um grupo de pessoas que assina. A presença do abaixo-assinado no anúncio cria o processo de intertextualização. Esse processo pode ser identificado a partir da ocorrência de pistas semióticas explícitas ou implícitas. Como vemos, o texto apresenta uma espécie de formulário, que contém a expressão ritualizada “os abaixo-assinados atestam” e uma lacuna para ser preenchida com o nome da destinatária da peça publicitária (“a Sra.”), já que, debaixo da linha e depois da palavra “dona”, lemos o enunciado “escreva seu nome, bem legível”. Esse segmento do texto fecha com dois pontos e um grande espaço branco, demarcado por uma linha pontilhada. O espaço corresponderia à seção em que se colocam as assinaturas das pessoas que apoiariam essa causa (isto é, a causa de o marido dever comprar um carro só para a esposa). Segundo o texto, as pessoas que apoiariam a causa seriam os amigos, os parentes que moram longe, os professores dos filhos, a costureira e o cabeleireiro. No texto subjazem, então, diversos preconstruídos, representações e pressupostos. Seria de grande interesse explorar em sala de aula esses aspectos para aprofundar a análise. Por exemplo, inferimos que os maridos trabalham e já têm carro, enquanto as mulheres – que não têm carro – tomam conta dos filhos, visitam amigos e parentes e vão ao cabeleireiro e à costureira. Portanto, e para realizar uma abordagem didática desse objeto que não fique apenas exprimindo o nosso olhar atual nem os preconceitos com que hoje (em 2025) podemos ler esse texto, é preciso situar com bastante rigor a produção e circulação desse texto no Brasil do ano 1967.

Nesse sentido, podemos pensar que as atividades didáticas de compreensão de textos devem partir de uma análise “descendente” e considerar, em primeiro lugar, aspectos relevantes do contexto sócio-histórico da produção e circulação do texto. Isto é, começar por uma localização temporal explícita e por uma caracterização, mesmo que rudimentar e incipiente, da socie-

dade em que esse texto foi produzido. Por outro lado, retomando os exemplares comentados acima, precisamos situar a produção e a circulação “original” desses textos no ano de 1967, no Brasil urbano. Que sociedade era essa? Que família era aquela que se mostra nos anúncios? Que destinatário esses anúncios teriam? Esse ponto de partida permite dar o primeiro passo para uma leitura situada dos textos. Além disso, uma leitura em paralelo com outros textos da mesma época (por exemplo, textos jornalísticos) pode permitir criar uma ponte para entrar em um contexto diferente e que deve ser interpretado a partir de parâmetros sociais que não são os mesmos de hoje.

Por outro lado, um trabalho didático com textos históricos permite refletir igualmente sobre a atividade de produção textual, já que as propostas de ensino da escrita e da fala costumam pressupor que o momento da produção e de circulação do texto em situação de aula coincida com o momento “real” ou atual e não com outros momentos históricos. Mas a localização temporal da produção de textos é absolutamente relevante, já que não se fala nem se escreve da mesma forma em todas as épocas, e isso também deve ser um objeto de ensino.

Produzir um texto é produzir um objeto historicamente situado e, portanto, esse texto dialoga necessariamente com os outros textos contemporâneos a ele e do seu passado. Assim, vale a pena criar condições para desenvolver experiências didáticas que problematizem esta relação entre os textos e o momento histórico, para refletir com maior profundidade sobre o próprio processo da interação discursiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de textos históricos é uma prática que permite compreender, quer em situação de pesquisa, quer em situação de ensino, uma das características fundamentais dos textos e dos gêneros textuais enquanto objetos complexos: a historicidade.

Para realizar a análise, é preciso respeitar a localização histórica dos textos e evitar os anacronismos, as “traduções” e certas transposições ou deslocamentos que podem modificar os sentidos e as interações originais do texto.

No caso da análise para a pesquisa, e tal como mostramos em um trabalho anterior (Bussola e Miranda, 2021, p. 17), realizar a busca dos exemplares textuais em arquivos institucionais permite evitar alguns dos riscos em relação a uma possível descontextualização, o que nos pode levar a fazer uma leitura anacrônica na interpretação dos textos. Já no âmbito do ensino de línguas, considero que observar a dimensão histórica dos textos é uma mais-valia poderosa, dado que permite apreender mais profundamente os próprios processos de compreensão e produção textual no quadro de interações discursivas situadas. A meu ver, a problemática da análise dos textos históricos ainda está pouco explorada nesse campo e é necessário desenvolver mais estudos e criar instrumentos de intervenção didática apropriados.

## REFERÊNCIAS

- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 98-108.
- Bronckart, J-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Textol*, XIII(1). [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)
- Bronckart, J-P. (2019). L'interactionnisme sociodiscursif. Activité langagière, textes, états de langue. In Bronckart, Jean-Paul. *Théories du langage: Nouvelle introduction critique* (pp. 277-296). Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.bronc.2019.01>
- Bronckart, J-P., Clémence, A., Schneuwly, B. & Schurmans, M-R. (1996). *Manifeste*. [https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Manifeste\\_FR1996.pdf](https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Manifeste_FR1996.pdf)
- Bussola, D.; Miranda, F. (2021). Problemas metodológicos para a análise de textos históricos: o caso “Fusca” (1950-1970). *Eutomia*, 29(1), 1-18.
- Coseriu, E. (2001). Dix thèses à propos de l'essence : du langage et du signifié. *Textol*, VI(2). [http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu\\_Theses.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Coseriu_Theses.html)
- Enkvist, N. E. (1987). Estilística, lingüística del texto y composición. In: Bernárdez, Enrique. *Lingüística del texto* (pp. 131-150). Arcos Libros S.A.
- Fernández Sebastián, J. (2014). Historia, historiografía, historicidad. Conciencia histórica y cambio conceptual. In M. Suárez Cortina (coord.), *Europa del sur y América Latina: perspectivas historiográficas* (pp. 35-64). Biblioteca Nueva.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Dunod.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação C. Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Miranda, F. (2023). A análise de textos na formação de professores de português como língua estrangeira: uma proposta interacionista. *Perspectiva*, 41(4), 01-21. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92213>

Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.



## Desinformação sobre a Lei Rouanet: um estudo com o filme “Ainda estou aqui”

**AUREA ZAVAM**  
aurea@ufc.br

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2009)  
Professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1645-3330>

**EULÁLIA EMÍLIA PINHO  
CAMURÇA**  
eulaliacamurca@ufc.br

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Ceará, Brasil (2021)  
Professora da Universidade Federal do Ceará, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8662-6359>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Desinformação;  
Estratégias Argumentativas;  
Lei Rouanet;  
Ainda Estou Aqui.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
04/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
21/11/2025

**RESUMO:** Este estudo tem o objetivo de investigar desinformações produzidas sobre a Lei Rouanet (Lei nº 8.313/91), lei federal que estimula e fomenta a produção, preservação e difusão cultural, principalmente por meio de incentivos fiscais, sendo alvo permanente de campanhas de informações fraudulentas na internet. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com feição analítica e interpretativa (Paiva, 2019), realizada a partir do estudo de casos que ganharam repercussão no universo digital. Os textos que constituem o *corpus* foram selecionados em páginas do ecossistema digital, recortados por meio de captura de tela e depois analisados a partir da caracterização de desinformação de Wardle e Derakhshan (2017) e do reconhecimento de estratégias textual-discursivas articuladoras da dimensão argumentativa (Cavalcante et al., 2020). Os resultados mostram que a construção discursiva da desinformação segue um padrão recorrente, observado nos discursos desinformativos produzidos sobre a relação entre a Lei Rouanet e sobre o filme “Ainda Estou Aqui”, vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro em 2025. Conclui-se que os discursos se utilizam de informações enganosas, descontextualizadas e forjadas, associadas a estratégias textual-discursivas determinadas, com o objetivo de disseminar boatos e inverdades e, assim, desacreditar a referida lei.



## Disinformation about the Rouanet Law: A Study with the Film “I’m still here”

**AUREA ZAVAM**  
aurea@ufc.br

PhD in Language and Literature from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2009)  
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1645-3330>

**EULÁLIA EMÍLIA PINHO  
CAMURÇA**  
eulaliacamurca@ufc.br

PhD in Law from the Universidade Federal do Ceará, Brazil (2021)  
Professor at the Universidade Federal do Ceará, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8662-6359>

**KEYWORDS:**  
Disinformation;  
Argumentative Strategies;  
Rouanet Law;  
I’m Still Here.

**ABSTRACT:** This study aims to investigate misinformation produced about the Rouanet Law (Law No. 8.313/91), a federal law that encourages and promotes cultural production, preservation, and dissemination, primarily through tax incentives, and which has been a permanent target of fraudulent information campaigns on the internet. This is a qualitative study with an analytical and interpretative approach (Paiva, 2019), based on case studies that gained repercussion in the digital environment. The texts that constitute the *corpus* were selected from digital ecosystem platforms, captured via screenshots, and subsequently analyzed based on Wardle and Derakhshan’s (2017) characterization of disinformation and the recognition of textual-discursive strategies that articulate the argumentative dimension (Cavalcante et al., 2020). The results show that the discursive construction of disinformation follows a recurring pattern, observed in disinformation discourses concerning the relationship between the Rouanet Law and the film “I’m Still Here”, winner of the 2025 Academy Award for Best International Feature Film. It is concluded that the discourses employ misleading, decontextualized, and fabricated information, combined with specific textual-discursive strategies, with the aim of spreading rumors and untruths and thus discrediting the aforementioned law.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
09/04/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
11/21/2025



## INTRODUÇÃO

É fato que a segurança informacional está permanentemente ameaçada. Não há dúvida de que, com o avanço da tecnologia e a falta de políticas de educação midiática, a população mundial encontra-se cada vez mais vulnerável diante dos dados que produz e consome. Como bem pontua Santaella (2022), os desafios se encontram nas mais distintas áreas, e a preocupação se amplia sempre mais em variados campos do conhecimento.

A popularização das redes sociais no início da década de 2000 ampliou espaços de difusão de discursos. As redes sociais digitais se transformaram em arenas para a batalha de versões, especialmente se considerarmos que o que fortalece financeiramente as redes e o volume de compartilhamento, comentário e *likes* demanda polêmica e produção de debates, conforme salientou o Ministro do Supremo Tribunal Federal Alexandre de Moraes, em entrevista a Agência Brasil<sup>1</sup>. O chamado “mercado de cliques” acaba sendo conivente e, conforme Machado (*apud* Melito et al., 2022), vive quase em simbiose com a desinformação.

Parte dos problemas acontece pela falta de transparência com que as redes sociais digitais atuam, o que envolve, inclusive, as fronteiras de liberdade de expressão. É sabido que o Facebook, rede social hoje conhecida como Meta, foi envolvido como instrumental para disseminação de notícias fraudulentas nas eleições norte-americanas e no referendo britânico, ambos episódios em 2016 (Carvalho, 2022). Diversos outros escândalos internacionais lançaram luz sobre a necessidade de regulação das plataformas digitais.

Instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entendem que, para combater a desinformação, é preciso regular o ecossistema digital especialmente diante das artimanhas jurídicas a fim de evitar a respon-

1. Recuperado em 03 dez. 2025, de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-06/mo-delo-de-negocio-das-redes-sociais-e-perverso-diz-alexandre-de-moraes>.

2. Recuperado em 03 dez. 2025, de <https://www.unesco.org/pt/articles/desinformacao-online-unesco-divulga-plano-de-acao-para-regular-plataformas-de-redes-sociais>.

sabilização por eventuais problemas<sup>2</sup>. Tal regulação exige uma solução que demanda muitos debates, inclusive para produzir ambiências de censura e um sistema de *accountability* para os distintos atores poderem se checar e assim evitar excessos que poderiam levar a práticas censórias.

A situação fica ainda mais grave diante do avanço da inteligência artificial (IA), cujo crescimento traz questões não apenas sociais, mas também éticas. Afinal, muitas das atribuições antes exclusivas dos humanos hoje são executadas por máquinas que produzem conteúdos, manipulam imagens e tomam decisões sem necessariamente seguir padrões que sejam capazes de ampliar benefícios e reduzir riscos.

Como vemos, muitas são as questões que gravitam em torno da desordem informacional. Este artigo focaliza algumas dessas questões a partir de um recorte no campo cultural, onde também acontecem manifestações de desinformação, especialmente quando a pauta é a Lei Rouanet, uma lei brasileira criada para financiar projetos culturais a partir de renúncia fiscal de empresas que destinam parte dos seus impostos para fomentar a cultura. O próprio Ministério da Cultura (MinC) faz campanhas de educação diante da desinformação produzida contra essa política pública.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é investigar como se dá a produção de desinformação sobre a Lei Rouanet, alvo de muitas campanhas de informações fraudulentas na internet. Estreitamente relacionados a esse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: i) analisar o conteúdo da desinformação relacionada à referida Lei Federal de Incentivo à Cultura; ii) estudar o teor das publicações para fazer análise do texto a partir de parâmetros pré-estabelecidos, iii) entender que tipo de desinformação é produzida; e iv) refletir sobre como estratégias argumentativas são tecidas de modo a dar credibilidade à desinformação.

O estudo foi realizado a partir de tecnotextos, que, conforme Martins (2024), são textos produzidos e propagados dentro de ecossistemas digitais. Cada (tecno)texto do *corpus* foi analisado com base em três das sete categorias propostas por Wardle e Derakhshan (2017), que descrevem a natureza do conteúdo desinformativo, e em estratégias textual-discursivas (Cavalcante et al., 2020), que asseguram, de diferentes formas, a organização dos elementos linguísticos e discursivos do texto com vistas à produção de sentidos pretendida.

Para a composição do *corpus* da pesquisa, recorreremos à plataforma Google. Para chegar aos textos selecionados, tomamos como critério as palavras-chave: “Lei Rouanet”, “*fake news*”, “desinformação”. A escolha dos casos estudados se deu a partir de dois critérios: ter tido repercussão nos meios de comunicação tradicionais e ter sido submetido à análise por checadores de fatos. Como procedimento para a coleta dos dados, utilizamos o recurso de captura de tela (*Print Screen*) e disponibilizamos o link das publicações. A análise foi realizada a partir dos seguintes passos: i) contextualização e checagem dos fatos; ii) identificação da categoria da desinformação; iii) reconhecimento das estratégias textual-discursivas.

O estudo demonstra sua relevância ao trazer para a cena investigativa a Lei Rouanet, um dos principais mecanismos de fomento ao setor produtivo cultural do Brasil. Para se ter uma ideia, em 2025, registrou-se recorde histórico de valores captados para projetos culturais de todo o País (MinC, 2025). À medida que se torna mais relevante, a Lei é também alvo de desinformação das mais variadas formas, razão pela qual foram direcionadas as lentes investigativas deste estudo.

Após, então, fazer esta breve contextualização e apresentar a justificativa, este trabalho se pauta pela seguinte estrutura: inicialmente estuda a desinformação, em seguida analisa ataques

à Lei Rouanet para então estudar particularmente o caso que envolve o filme “Ainda Estou Aqui” e, ao final, tecer considerações sobre o fenômeno investigado e os resultados a que a análise pôde levar.

### 1. A NARRATIVA DA DESINFORMAÇÃO

O uso político de informações manipuladas ocorre desde o século V a.C, como apontam Poseti e Matthews (2018). O que torna o fenômeno diferenciado é a sua produção, disseminação e interpretação. A internet inaugurou novas formas de publicar, compartilhar e consumir informação e notícias que são pouco submetidas a regulações ou padrões editoriais. “Uma vez que compartilhar é uma das regras ou um dos apelos do funcionamento das redes sociais, geram-se aí as condições para a disseminação de falsas notícias e de boatos”, como bem acentua Santaella (2018).

Essa disseminação de todos os tipos de informação favorece inclusive a fofoca, a velocidade da ação impensada e até mesmo o compartilhamento leviano. Isso ocorre porque não só a autoridade, mas também a habilidade de compartilhar passa de mão em mão, de tela em tela. Como adverte Santaella (2018, posição 318), quando “a confusão e a falta de confiança nas fontes se instalam, as portas ficam abertas para que a desinformação tome o comando. Todas as espécies de conteúdos duvidosos e mesmo perigosos se propagam longe do controle das formas de escrutínio tradicionais”.

A maneira como as informações se travestem ganham formas muito distintas, apesar de, por vezes, haver entre algumas uma distinção sutil, o que demanda caracterizar a prática como quase cirúrgica. Essas informações compõem vários tipos de narrativa que são disseminadas das mais diversas formas no universo digital.

O campo digital se configura como uma arena de disputa por quem produz a verdade. Uma disputa que se dá por meio da comunicação (Silveira, 2019) e que demanda retomada de parâmetros de realidade num cenário repleto de manipulações. Para este estudo, com base em Martins (2020), consideramos desinformação como a produção e disseminação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para criar crime comunicacional e obter ganhos, provocando dissonâncias e desarranjos informacionais.

Martins (2020) reforça que desinformação não se confunde com erros na produção e difusão de informações pela mídia. A jornalista entende que a rede levou muitos a pensar que a internet superaria a lógica de controle da informação, mas isso não aconteceu.

Diversos teóricos, como, por exemplo, Rais (2018), são unânimes em reforçar que a desinformação é uma conduta deliberada de quem produz informação para obter vantagem ou lucro. Uma das expressões que se utilizam para tratar de informações falsas é *fake news*, expressão que ganhou importância semântica nas eleições norte-americanas de 2016.

No Brasil, traduziu-se como “notícias falsas” pelo fato de as informações se travestirem de notícias, criando desarranjos comunicacionais, a partir da descontextualização, para difundir uma farsa ou desinformação com finalidades políticas ou financeiras capazes de enganar, inclusive, eleitores. Porém, o termo “notícia falsa” resulta num oxímoro, uma vez que notícias verdadeiras seguem critérios éticos e técnicos que não permitem que sejam falsas. Elas podem conter equívocos, que deverão ser corrigidos pelos mesmos meios de comunicação que as divulgaram ou por outros.

*Fake news* são, portanto, estórias, boatos, fofocas ou rumores que são deliberadamente criados para ludibriar ou fornecer informações enganadoras com intuito não só de exercer influên-

cia nas crenças das pessoas, mas mais além: manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos (Santaella, 2018).

Muitas são, como adverte Harsin (2018), subclasses de comunicação enganosa. O autor destaca quatro: desinformação, *fake news*, bombas de boato e mentiras. Os três primeiros são parte de comunicações estratégicas com o intuito de capturar atenção, e não meras distorções acidentais e inocentes dos fatos, como as mentiras. O que distingue, por exemplo, a falta de informação da desinformação é o dolo, ou seja, o desejo de enganar. Há a disseminação de informações imprecisas pelo desconhecimento, mas não constitui uma falsidade. O destinatário estará mal-informado, mas não manipulado pelos fins estratégicos do desinformador.

Wardle e Derakhshan (2017) distinguem três aspectos no ecossistema informativo: o tipo de conteúdo criado, a motivação do criador e a forma como esse conteúdo é disseminado. Deliberam ainda três termos relevantes referentes à desordem informacional: a *mis-information*, informação falsa que é disseminada sem intuito de causar danos; a *dis-information*, desinformação cuja informação falsa é fabricada para causar danos; e a *mal-information*, informação maliciosa pessoal e verdadeira disseminada para expor a vida privada na esfera pública. Ademais, descrevem sete tipos de conteúdo que consideram problemático dentro do ecossistema informacional com intuito de enganar. Para este estudo, serão focalizados somente casos de *dis-information*, visto que, justamente por meio da desinformação, o produtor do texto cria conteúdos com potencial de causar danos à imagem da Lei, intenção que não seria alcançada nem com a *mis-information*, que não pretende causar danos, nem com a *mal-information*, que investe na vida privado da pessoa/setor alvo.

O primeiro, a **sátira ou paródia**, tem um viés artístico. E como qualquer conteúdo artístico, demanda criticidade para entender a sua mensagem. Mas, num mundo em que as pessoas recebem muitas informações, nem sempre elas são treinadas para identificá-las e acabam por acreditar no que seria uma forma de humor.

O segundo, a **conexão falsa** ocorre quando títulos, recursos visuais ou legendas criam linguagem sensacionalista para atrair leitores e ampliar tráfego de notícias. É uma estratégia muito usada para caçar cliques, ou seja, estimular o usuário da internet a clicar em manchetes apelativas para gerar audiência. Precisa-se clicar no título e ler o conteúdo para perceber que houve um equívoco.

O terceiro, **conteúdo enganoso**, ocorre pela manipulação das informações a partir de edição de imagens ou recortes equivocados de estatísticas e cotações, por exemplo. Os recursos visuais são muito poderosos porque o cérebro tem menos probabilidade de criticá-los. Uma forma sutil de conteúdo enganoso são os informes publicitários que imitam o conteúdo editorial de maneira a ludibriar o usuário.

O quarto, **falso contexto**, é um dos exemplos que demonstram porque o termo *fake news* é insuficiente para dar a dimensão do problema da desinformação. Refere-se a informações que são verdadeiras e atreladas a um momento histórico específico, mas que são colocadas em outro contexto, não correspondendo assim à realidade.

O quinto, **conteúdo manipulado**, ocorre quando um conteúdo genuíno é manipulado para enganar; quando há alterações nas imagens ou vídeos para dar uma ideia equivocada da realidade.

O sexto, o **conteúdo impostor**, diz respeito ao uso de assinatura de jornalistas em textos e logomarcas de meios de comunicação em vídeos que não foram criados por eles.

E, por fim, o sétimo, **conteúdo fabricado**, ocorre quando o conteúdo é completamente criado em formato de texto ou imagens. Percebe-se que, no caso do conteúdo impostor, o texto está relacionado a uma marca, seja ela pessoal ou de empresa, e o conteúdo fabricado é completamente criado sem atrelar assinatura alguma. Pode-se incluir também a figura dos memes feitos por meio de animação ou imagens legendadas que também têm interessado à comunicação política.

Para este estudo, visando atender os objetivos traçados, serão privilegiadas três das sete categorias de análise de conteúdo: o conteúdo enganoso, o falso contexto e o conteúdo fabricado.

Wardle e Derakhshan (2017) propõem ainda atenção a três elementos que fazem parte do distúrbio da informação e algumas perguntas que devem ser feitas em relação a cada um deles: o agente, a mensagem e o intérprete. Pelo fato de o agente que produz poder ser diferente do que distribui, a questão é: O agente é oficial, tem relação com alguma organização ou motivação? Em relação à mensagem, foi compartilhada por humanos ou robôs? Foi distribuída por atores diferentes? A mensagem também deve ser observada em seu conteúdo textual e visual para ser desmascarada. Quanto ao intérprete, quem recebe/consome, verifica a informação antes de compartilhar?

Desenvolver competências implica ainda habilitar o leitor a reconhecer estratégias argumentativas, que direcionam seu ponto de vista, (pre)moldando ou reafirmando seu olhar sobre determinado assunto ou tema. Nesse sentido, a Linguística Textual nos ajuda a “descrever e explicar estratégias de colocar em texto (isto é, textualizar) os propósitos dos interlocutores

que agem” (Cavalcante et al., 2020, p. 17) nas mais distintas práticas discursivas. O locutor, qualquer que seja, sempre tem uma intenção, um propósito, ao afirmar aquilo que está sendo afirmado. O reconhecimento, então, das estratégias mobilizadas para esse propósito torna o leitor mais proficiente e, portanto, mais ciente dos jogos (inter)discursivos.

Esse cenário dinâmico, complexo e cheio de contradições possibilita uma série de questões, inclusive no campo da cultura. Conforme estudamos, percebe-se a relevância de lançar luz sobre as questões culturais, especialmente num cenário em que acontece a retomada de investimentos no setor desde 2023, inclusive por meio da Lei Rouanet. À medida que se avançam as políticas públicas, também são disseminadas desinformações que, demasiadas vezes, em vez de esclarecer, deturpam e dificultam acesso claro e correto sobre tais políticas. Este trabalho se interessa, portanto, por essas questões, que serão debatidas ao longo deste artigo.

## **2. A LEI ROUANET SOB ATAQUE**

Criada em 1991, a Lei Federal de Incentivo à Cultura, conhecida como Lei Rouanet (nº 8.313/91), estimula e fomenta a produção, a preservação e a difusão cultural brasileira. É considerado o principal instrumento de fomento da cultura, colaborando com milhares de manifestações artísticas e culturais. Mas, ao longo de sua história, sofreu discontinuidades e foi alvo de muitas críticas por diversos atores sociais, inclusive por seu viés neoliberal (Vasconcelos, 2022).

Trata-se de um sistema complexo e uma referência para agentes do campo cultural (Silva; Zilviani, 2025). A regulamentação da lei instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), composto pelos mecanismos de Incentivo a Projetos Culturais, Fundo Nacional de Cultura e Fundos de Investimento Cultural e Artístico. O Programa tem finalidades como: contribuir com os meios de livre acesso às fontes da cultura, valorizar e difundir produção cultural e artística brasileira, estimular a produção e difusão de bens culturais, entre outras.

O aspecto mais conhecido da Lei está relacionado à promoção do incentivo fiscal a projetos. Os projetos submetidos à Lei são sujeitos a fluxos que buscam garantir segurança processual, jurídica e técnica. Para serem aprovados, precisam passar por quatro fases técnicas: 1ª) admissibilidade, que analisa os objetivos; 2ª) técnica, por meio de uma perícia; 3ª) avaliação da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (CNIC), que reanalisa fases anteriores e envia para colegiado para então seguir para a análise final; 4ª) avaliação da regularidade fiscal do proponente e regularidade junto ao Ministério da Cultura. Após todas as fases, autoriza-se o início da execução e são liberados os recursos captados, que serão depositados em conta especial monitorada pelo MinC.

A Lei Federal de Incentivo à Cultura opera por meio da renúncia fiscal, permitindo que empresas direcionem uma parcela do valor devido em impostos para apoiar projetos culturais. Com isso, podem deduzir até 4% do Imposto de Renda em sua próxima declaração. Esse mecanismo garante que o apoio financeiro a artistas e produções culturais ocorra sem a retirada direta de recursos do orçamento público.

Conforme o Ministério da Cultura (2023), nenhum dinheiro é retirado do orçamento da União para patrocinar obras e artistas. Quando aprovado, o projeto não recebe recursos do governo, e sim uma chancela que autoriza a captação de recursos com o setor empresarial por meio desse incentivo fiscal. Nessa etapa, a responsabilidade passa, então, a ser do empresário, que escolhe quem patrocina e terá direito à isenção do imposto equivalente.

Todos os projetos aprovados devem apresentar a comprovação de despesas por meio eletrônico ao longo de sua execução. Esses dados são confrontados com os valores movimentados em uma conta bancária exclusiva para o projeto, sendo monitorados em tempo real pelo Ministério da Cultura (2023).

Além desse acompanhamento, o retorno à sociedade é significativo, como pontua o próprio Ministério da Cultura (2023):

Ao longo de 32 anos, mais de 55 mil projetos culturais receberam investimentos dos patrocinadores, geraram um retorno de R\$ 1,59 para a sociedade a cada R\$ 1 investido. Esse retorno é gerado por meio da dinamização da cadeia produtiva da arte e da cultura. De acordo com o estudo, a Lei Rouanet teve um impacto econômico significativo na economia brasileira, totalizando mais de R\$ 49,8 bilhões. Esse valor engloba tanto o impacto econômico direto, que ultrapassa os R\$ 31 bilhões em patrocínios captados ao longo da história e corrigidos pela inflação, quanto o impacto indireto de R\$ 18,5 bilhões, provenientes da geração da cadeia produtiva decorrente dos projetos. Para calcular o índice de alavancagem, que é de R\$ 1,59, basta dividir o impacto total de R\$ 49,8 bilhões pelo impacto direto de R\$ 31 bilhões.

Como demonstrado pelos números apontados pelo próprio MinC, é inegável a significativa contribuição que a Lei proporciona ao setor cultural, numa ação efetiva de incentivo a produções artísticas, que fazem, democraticamente, a cultura chegar a diversas instâncias do País.

Pesquisa realizada pela Fundação Getulio Vargas (FGV, 2018) já mostrava como a política pública (Lei Rouanet) contribui para gerar impactos diretos e indiretos, inclusive na geração de emprego em 68 atividades econômicas diferentes. Ressalte-se que todos os projetos submetidos também devem comprovar compromisso com medidas de acessibilidade e privilegiar ações formativas por meio de bolsas de estudo, ensaio aberto e estágios, por exemplo. Há ainda a determinação de que prestem contas de forma eletrônica e comprovem as despesas. Projetos que configurem preconceito, estímulo à violência ou qualquer ilegalidade não podem ser aprovados.

Mesmo diante dos resultados e impactos no setor cultural, a Lei é reiteradamente alvo de produção de desinformação. Vasconcelos (2022, p. 147) fez uma série de estudos de publicações e concluiu, entre outras questões, que há uma conexão entre o interesse sobre o tema e momentos políticos importantes, como eleições e crises políticas.

Ao fazerem uma análise do discurso das *fake news* relativas à cultura, Batista e Mello (2025) verificaram que as informações falsas tanto “reforçam as narrativas distorcidas” quanto “têm planos de fundo embasados nas narrativas falsas já existentes”, conforme se pode verificar no *post* reproduzido na figura a seguir:

Figura 1 – *Post* com desinformação sobre a Lei Rouanet e o Agro

Fonte – Portal UOL. Recuperado em 20 jul. 2025, de <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2025/03/21/falso-10-bilhoes-lei-rouanet.htm>.



A publicação destaca que o governo teria repassado R\$ 10 bilhões para a Lei Rouanet e R\$ 1,5 bilhões para o Agronegócio. Conforme o portal UOL (2025), a desinformação circula desde 2023 e já havia sido desmentida pelo governo e analisada por portais de checagem de fatos, como Lupa e AFP (*Agence France-Presse*). Em 2024, foi verificado pela Reuters, agência de no-

tícias internacional, reconhecida como uma das maiores do mundo. Mesmo assim, alcançou mais de 2.000 curtidas na rede social *Threads*.

A agência Lupa considerou a informação como falsa. Apurou que o Ministério da Agricultura tinha orçamento aprovado de 15,3 bilhões para 2023, enquanto o da Cultura previu R\$ 5,2 bilhões. Destacou ainda que não havia na proposta orçamentária dotação para o Ministério da Cultura pelo fato de que ele deixou de existir no governo do então presidente Jair Bolsonaro.

Quando a publicação voltou a ser compartilhada, em 2024, a Agência Reuters (2024) fez nova checagem e detectou que a desinformação começou a circular depois do anúncio de que o Ministério da Cultura deveria ter orçamento recorde de 10 bilhões de reais. Depois das apurações, deu o veredicto de que o conteúdo era falso: “Em 2023, o governo federal renunciou a 2,29 bilhões de reais em arrecadação para incentivar a cultura por meio da Lei Rouanet, que permite a empresas e pessoas físicas destinarem parte do imposto de renda para este campo”.

De acordo com a categorização de Wardle e Derakhshan (2017), temos um caso de conteúdo enganoso. Podemos perceber que, na tentativa de ser mais persuasivo em seu projeto de dizer, o locutor do texto se vale de dados numéricos (“10 Bi” e “1,5 Bi”) fazendo alusão ao orçamento do governo federal, que destina verbas e assim indica quanto e onde gastar o dinheiro público federal. Alicerçado em falsas informações, aponta para uma suposta distorção: para a Lei Rouanet, o governo teria destinado “10 Bi”; ao passo que, para o Agro, somente “1,5 Bi”. O discurso, quando vem associado a valores, costuma ser mais convincente porque, em tese, baseia-se na premissa de que “contra fatos [no caso, dados], não há argumentos”. O locutor apoia sua argumentação em dados que, a princípio, não teriam sido criados por ele, mas pelo governo federal. Com essa manipulação, ele se exime da responsabilidade de afirmar que o governo beneficia a

Lei Rouanet em detrimento de outros setores que precisariam de mais verbas, pois seriam os dados que estariam revelando a verdade. Sustentado na falsa informação e na suposta distorção do governo – mais verba para a Lei e bem menos para o Agro –, o texto defende a ideia de que o governo descuida do setor que desempenha papel essencial na mesa dos brasileiros, justamente aquele que é responsável pelo abastecimento de alimentos, em favor da distribuição farta de recursos para a cultura. Além disso, é inegável que a alusão é uma estratégia argumentativa reconhecidamente eficaz para mobilizar associações e assim acionar posicionamentos.

Outra estratégia textual-discursiva, articulada por meio desta premissa – governo destina verba vultosa (“10 Bi”) à Lei Rouanet –, leva ao raciocínio dedutivo, formulado com ironia, de que só restaria “comer artistas”. O termo “comer”, no contexto, pode sugerir dois significados distintos: o antropofágico e o sexual. Com esse empreendimento argumentativo, o locutor ape-la para o humor, que não só aponta para seu posicionamento como também enlaça o interlocutor com o risível, grotesco.

Não há dúvida sobre a intenção clara do locutor do texto de agir sobre seu interlocutor, deixada pelas marcas de seu posicionamento discursivo. As estratégias empregadas – dados numéricos e raciocínio dedutivo – conferem força argumentativa no intuito de lograr êxito no seu projeto de dizer.

Outro caso relaciona a Lei Rouanet a programas de televisão. A publicação a seguir foi divulgada em redes sociais e serviços de mensageria afirmando: “Vcs vão ficar chocados quando descobrirem que quem financiava o Caldeirão do Huck era a lei Rouanet. Aqueles quadros de ‘ajuda’ à reforma de casas e de carros, tudo isso era ‘patrocinado’ pelo dinheiro do contribuinte brasileiro. É incrível, o que fizeram do Brasil!”.

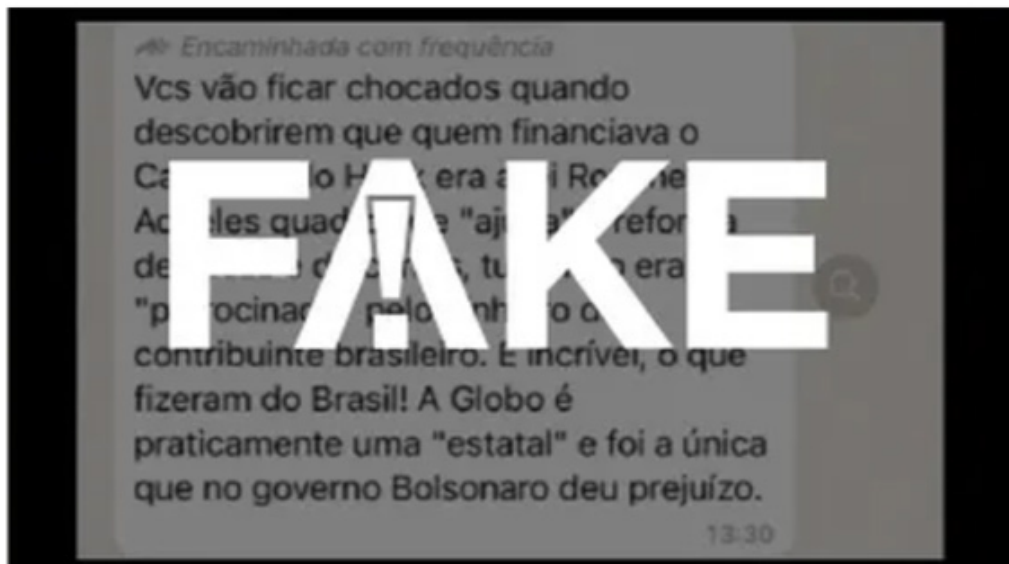


Figura 2 – Post sobre Lei Rouanet e Caldeirão do Huck é falso

Fonte – Portal g1. Recuperado em 23 ju. 2025, de <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2022/04/26/e-fake-que-lei-rouanet-financiava-programa-caldeirao-do-huck.ghhtml>.

Em reportagem publicada pelo g1 (2022), o portal analisou a publicação dentro da plataforma Fato ou Fake, criada para checagem de fatos. Segundo a reportagem, “A Globo nunca recorreu a verba incentivada para a produção de quadros do Caldeirão. A comercialização do programa é feita através de pacotes comerciais colocados à disposição do mercado publicitário”.

Conforme especialista ouvida pela reportagem, o programa não poderia ser beneficiado, uma vez que os projetos audiovisuais precisam ser realizados por produtoras independentes, o que não é o caso do programa Caldeirão do Huck. O artigo 25 da Lei Rouanet prevê apoio somente para televisão educativa e cultural de caráter não-comercial entre os beneficiários.

Com base nas categorizações de Wardle e Derakhshan (2017), trata-se de conteúdo enganoso por se compartilharem informações falsas. Pode-se afirmar ainda que se está diante de con-

teúdo fabricado tendo em vista se valer de um conteúdo totalmente falso, criado com intenção de causar danos reputacionais.

O portal Desinformante, em 2023, compilou uma série de desinformações relacionadas à política pública e concluiu que: “As *fake news* divulgadas para diminuir a importância da Lei Rouanet contribuíram para que muitas pessoas, sem conhecimento sobre o real funcionamento da lei, apenas repetissem o que foi disseminado falsamente, como a célebre frase ‘artistas mamam nas tetas do governo’”.

São variadas as estratégias de que se vale o locutor para persuadir o outro, seu interlocutor. Os empreendimentos argumentativos – estratégias de persuasão e seus efeitos de sentido – são tecidos no texto formando uma rede interdiscursiva imbricada ao contexto comunicacional. No caso do texto da Figura 2, o apelo à emoção, ao *pathos*, fica evidente quando o locutor, numa tentativa de “ganhar” o interlocutor (conseguir a adesão do outro), afirma “Vcs vão ficar chocados ao descobrirem...”. Funciona como se o produtor do texto pensasse “Eu, locutor, estou trazendo essa informação ‘verdadeira’ para abrir seus olhos, para que você não continue a ser enganado, manipulado por aqueles que escondem a suposta verdade”. E ainda prossegue com outras informações que sustentariam o ardil argumentativo: “tudo isso era ‘patrocinado’ pelo dinheiro do contribuinte brasileiro”. Esse apelo confere força argumentativa à estratégia empregada.

Postagens assim mostram como a falta de informações e o interesse em prejudicar a política pública deturpam a real face da política. Um problema que atinge inclusive a indústria audiovisual, como será demonstrado a seguir.

### 3. A DESINFORMAÇÃO SOBRE O FILME “AINDA ESTOU AQUI”

Bastou o filme “Ainda estou aqui”, dirigido por Walter Salles e estrelado por Fernanda Torres, ganhar destaque internacional que começou o compartilhamento de mensagens relacionando o filme à Lei Rouanet. O filme faz uma adaptação do livro escrito por Marcelo Rubens Paiva e conta a história de Eunice Paiva, sua mãe, durante a ditadura militar.

A obra se destacou pelo sucesso de crítica e de bilheteria. O reconhecimento internacional aconteceu nos principais festivais de cinema. Venceu o prêmio de melhor roteiro no Festival de Veneza em setembro de 2024, foi eleito para representar o Brasil na disputa pela indicação ao Oscar de melhor filme internacional e valeu a Fernanda Torres o Globo de Ouro de melhor atriz em filme dramático. A película ainda ganhou o Oscar de melhor filme estrangeiro pela academia norte-americana. Ao passo em que alcançava repercussão internacional, destacou-se também pela produção de desinformação, conforme se pode comprovar na reportagem a seguir.

Figura 3 – Post sobre Fernanda Torres e o benefício da Lei Rouanet

Fonte – AH Aventuras na História.  
Recuperado em 17 jun. 2025, de  
<https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/historia-hoje/apos-o-oscar-ainda-estou-aqui-e-alvo-de-boatos-e-fake-news-nas-redes.phtml>.



Segundo a reportagem, diversas postagens com alegações falsas ou enganosas surgiram e, “entre os principais alvos da desinformação estavam o financiamento da produção, a atriz Fernanda Torres e até a verdadeira família Paiva, protagonista do longa-metragem”. Vejamos alguns exemplos desses textos carregados de desinformação.



Figura 4 – Post sobre Fernanda Torres e o benefício da Lei Rouanet é falso

Fonte – Estadão 150. Recuperado em 25 jun. 2025, de <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/ainda-estou-aqui-verba-r-1-milhao-governo-federal-rouanet-falso/>.

A referida peça de desinformação, compartilhada nas redes, afirmava que “Fernanda Torres desfila no tapete vermelho ao ganhar o Globo de Ouro, mas quem bancou foi o contribuinte! O filme *Ainda Estou Aqui* pode ter captado até R\$ 1 milhão do FSA. Não foi rouanet, foi do Programa Brasil de Todas as Telas. A verdadeira vitória será não usarem dinheiro nosso”.

Conforme reportagem do jornal Estadão (2025), para sustentar a alegação de que o filme contou com apoio estatal, compartilhou-se uma informação de dezembro de 2017, quando foram anunciados projetos contemplados pelo edital PRODAV 13/2016, no Programa Brasil de Todas as Telas. “A produtora VideoFilmes foi selecionada no subgrupo Núcleos Criativos, com a proposta para desenvolver cinco longa-metragens, *Ainda Estou Aqui* entre eles. O valor envolvia os cinco projetos”.

Maria Carlota Bruno, diretora executiva da VideoFilmes e uma das produtoras executivas do filme *Ainda estou aqui*, afirma que o longa-metragem foi aprovado em uma linha de financiamento, mas o valor não chegou a ser usado e foi, portanto, devolvido ao fundo setorial. A informação foi confirmada pelo MinC, como salienta a referida reportagem do Estadão.

O *post* em destaque é, portanto, um exemplo de falso contexto, de acordo com Wardle e Derakhshan (2017), tendo em vista que retirou a informação de um contexto (resultado do PRODAV 13/2016, divulgado em dezembro de 2017) para provocar danos à imagem da atriz, e conseqüentemente do filme.

O fato de o produtor do texto ter se valido da plataforma X (antigo Twitter) para disseminar desinformação não é nada fortuito. A escolha de um gênero discursivo, no caso o *post*, como bem aponta Pinto (2010), implica que o locutor está ciente do alcance de sentidos que as práticas discursivas que lhe são inerentes pode conferir ao ato languageiro, ao funcionar como estratégia argumentativa. Um *post* numa rede social tem muito mais possibilidade de repercussão, de compartilhamento, de propagação, por vezes viral, que outra forma de comunicação. E o produtor do texto, ao fazer uso dessa estratégia, busca adesão para o seu projeto de dizer de um número inestimável de leitores, muito além dos seus seguidores, propiciada justamente pela enorme circulação que os textos alcançam nas redes sociais.

O conteúdo verbal apoia-se em operações de disjunção argumentativa (“mas quem bancou foi o contribuinte”; “Não foi rouanet, foi do Programa...”), que direcionam a uma conclusão: o dinheiro para produzir o filme teria saído do bolso do contribuinte. Dessa vez, não da Lei Rouanet, como esperado, mas supostamente do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA). Arelado ao conteúdo verbal, a imagem de fundo reproduz uma das tantas cenas que foram divulgadas

pelas mídias entre os anos 2019 e 2020, época em que ocorreram os incêndios florestais que devastaram a Austrália, o que explica o canguru na cena. Ter uma casa em chamas como plano de fundo contribui para a mensagem de que, enquanto a atriz Fernanda Torres abre um largo sorriso exibindo a estatueta que ganhou como prêmio de melhor atriz, a casa, no caso o Brasil, pega fogo, porque seus dirigentes estariam queimando o dinheiro público. O texto, em seu todo enunciativo (verbal e não verbal), é articulado para persuadir o leitor, que é enredado pelas estratégias argumentativas.

Vejamos mais um *post* que investe no descrédito das políticas de incentivo à cultura no Brasil, no caso a Lei Rouanet.

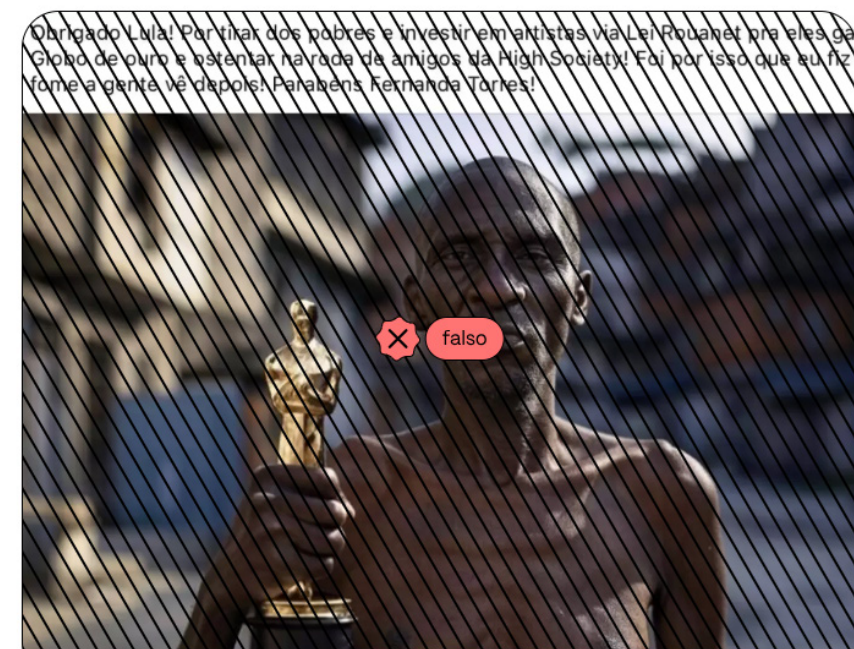


Figura 5 – *Post* sobre funcionamento da Lei Rouanet

Fonte – Aos fatos.org. Recuperado em 03 jul. 2025, de <https://www.aosfatos.org/noticias/falso-ainda-estou-aqui-lei-rouanet/>.

Esta publicação compartilhada pelas redes sociais digitais traz o seguinte texto: “Obrigado, Lula! Por tirar dos pobres e investir em artistas via Lei Rouanet pra eles ganharem o Globo de Ouro e ostentar na roda de amigos da High Society! Foi por isso que eu fiz o L! A fome a gente vê depois! Parabéns Fernanda Torres!”. O texto sugere que o filme teria recebido verbas da Lei.

O texto apela fortemente para a ironia já no início, ao simular gratidão ao presidente Lula, com um gesto de falso agradecimento. Em “Foi por isso que eu fiz o L!”, por meio de um jogo persuasivo, de alusão a uma frase sempre retomada por apoiadores do presidente Lula (“Faz o L”), o locutor busca criticar, isto é, expor a contradição entre o que o governo propõe ao defender um Estado de bem-estar social e o que realmente estaria fazendo com a distribuição de verba pública. A ironia progride quando afirma enfaticamente “A fome a gente vê depois!” buscando ridicularizar o governo e mais diretamente o presidente Lula, que sempre se manifesta sensível à fome dos brasileiros e assumiu o compromisso de tirar o Brasil do mapa da fome. Esse fenômeno textual discursivo, a ironia, assim como o humor, não só revela o posicionamento do locutor como engaja o interlocutor por meio de uma piadinha. Com o não dito, já que defende o contrário do que é expresso literalmente, o interlocutor é instado a compreender o sentido camuflado e a se engajar na orientação argumentativa, de modo a acreditar no que está forjado.

Sobre a veracidade do *post*, a agência de checagem Aos Fatos reforça que a obra não consta na listagem de produções e eventos beneficiados. Revela ainda que o artigo 3, inciso II, alínea a da norma somente permite benefício a “obras cinematográficas de curta e média metragem e filmes documentais”, o que exclui o filme em análise, tendo em vista o fato de ser um longa-metragem. Afirma também que os ataques coordenados contra o filme de Walter Salles começaram a circular ainda na estreia nos cinemas brasileiros, no dia 7 de novembro de 2024, com um

boicote promovido por perfis de direita. A partir desses aspectos, pode-se entender se tratar de informação enganosa, pois afirma que o filme teria sido beneficiado quando a própria Lei o impede, e fabricada, pois está completamente falsa e foi possivelmente criada com o intuito de causar danos para o filme e os seus agentes. Questão que foi reiterada em mais uma publicação:



Figura 6 – Post sobre distribuição de recursos por meio da Lei Rouanet

Fonte – Portal g1. Recuperado em 08 jul. 2025, de <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2025/01/24/e-fake-que-ainda-estou-aqui-recebeu-recursos-da-lei-rouanet.ghtml>.

O portal g1 compilou duas publicações na internet publicadas relacionando o filme à Lei. A primeira traz: “Só de Lei Rouanet aí contei uns 3 orçamentos na saúde, uns 7 na educação, uns 3 em saneamento básico. Mas calma aí que temos que estar felizes por eles estarem recebendo créditos em cima da desgraça do brasileiro [...]”, diz uma publicação no X.

Outro comentário afirma: “Pode ficar tranquilo, painho lulis já comprou tudo, só buscar o caneco, afinal ele despejou bilhões em 2 anos para os galáticos artistas ruanet, e o pobre nessa história que se lasque, pobre vai ficar olhando pela tv 📺 [...]”.

O portal possui um serviço chamado Fato ou Fake em que faz análise dos conteúdos postados na internet. Procurado pelo g1, o MinC explicou, como já adiantamos, que a Lei Rouanet só destina recursos para obras cinematográficas de curta e média metragem, o que tornaria impossível um filme de 136 minutos recorrer aos recursos da Lei.

O filme é uma produção original Globoplay, que também foi procurada pela reportagem e afirmou que a obra não recebeu nenhum recurso público. A produção foi de VideoFilmes, RT Features e Mact Productions com coprodução de ArteFrance Cinéma, Conspiração e Globoplay.

O próprio Ministério da Cultura afirmou que o filme não recebeu recursos públicos federais, sendo uma produção brasileira realizada em regime de coprodução internacional com a França e financiada com recursos próprios, conforme destaca a figura a seguir:

Figura 7 – Post explicativo do Ministério da Cultura

Fonte – Presidência da República. Secretaria da Comunicação Social. Recuperado em 15 jul. 2025, de <https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contra-fake/noticias/2025/03/201cainda-estou-aqui201d-nao-foi-contemplado-pela-lei-rouanet>.



A imagem mostra o cineasta Walter Salles com o prêmio Oscar de Melhor Filme Internacional em mãos pelo filme "Ainda Estou Aqui" (Foto: Kevin Winter/ Getty Images North America)

O MinC reitera o fato de ter uma plataforma que dispõe de todas as informações para garantir transparência dos investimentos e prestações de contas. Reforça o fato de que o sistema permite fazer cruzamentos e estudos, que há uma série de regras para que um projeto seja aprovado e que conta com a Comissão Nacional de Incentivo à Cultura, uma consultoria que participa da gestão da política pública subsidiando pareceres técnicos para as propostas.

A Lei Rouanet traz uma série de exigências, como medidas de acessibilidade, gratuidade de parte da programação, além de realizar comprovação de despesas que são cruzadas com valores utilizados em conta bancária acompanhada em tempo real pelo MinC para evitar inconsistências na execução.

Pode-se inferir que ambas as publicações foram produzidas com informações completamente criadas, infundadas e desinformadas a partir do uso de conteúdo enganoso com intuito de prejudicar a obra e a reputação do Ministério da Cultura, do governo federal e da Lei Rouanet. Ademais, trata-se de conteúdo fabricado, pois traz informações completamente falsas para criar danos.

As estratégias textual-discursivas, em ambos os textos citados na Figura 5, empenham-se na captação do interlocutor tentando aproximá-lo do jogo persuasivo (“calma aí que temos que estar felizes”; “Pode ficar tranquilo”). Ao dirigir-se diretamente ao leitor, o locutor o traz para a cena, de modo que seja convencido de que os dois (locutor e interlocutor) estão juntos nessa investida: denunciar os esquemas do governo que combatem. A estratégia de causa e efeito – o desvio de verbas provoca a pobreza cada vez maior da população – contribui para a construção da tese defendida. Vale notar que os dois posts, assim como o anterior, recorrem à ironia, recurso que se revela bastante produtivo nesse gênero discursivo, por possibilitar a expressão de

um ponto de vista sem sua manifestação explícita; é um dizer do qual foi camuflada a responsabilidade pelo dito, que é justamente o não dito.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de narrativas ganha cada vez mais destaque e espaço no campo digital. A guerra por versões ocupa o ecossistema informacional pautado por uma desordem provocada inclusive por grupos que buscam desconstituir políticas públicas consagradas. Conforme o estudo mostrou, várias são as maneiras de se constituir um conteúdo fraudulento. Isso se dá pela construção de narrativa e pela manipulação de contextos, ancoradas em estratégias textual-discursivas, que flagram o dolo.

Nas tentativas de enquadrar modelos, o estudo privilegiou a categorização de Wardle e Derakhshan (2017), em particular 3 das 7 categorias apontadas pelos autores, para analisar publicações relacionadas à Lei Rouanet. Percebeu-se que os mecanismos de produção de conteúdo analisados privilegiam conteúdos fabricados, falsos e enganosos. Todos com intuito de prejudicar todo o ecossistema.

Antes de adentrar exatamente o objeto de estudo, o filme “Ainda Estou aqui”, o artigo analisou estratégias discursivas de desinformação para difamar a própria Lei Rouanet. Estudos mostraram que a Lei traz um sistema extremamente complexo e criterioso para beneficiar obras artísticas e culturais. Ao longo de sua existência, passou por uma série de alterações e discontinuidades, mas sempre esteve em pauta de maneira crítica e com viés de desconfiança.

De todo modo, mesmo diante dos avanços e das exigentes categorias de análise e prestação de contas com que funciona, a Lei Rouanet não é apenas questionada, mas, conforme o estudo

mostrou, é alvo de constantes pautas desinformativas no universo digital. O primeiro momento do estudo exhibe publicações que fazem relação completamente equivocada sobre seu modo de operar, suas funcionalidades e finalidades.

O estudo mostra que há um espelhamento de estratégias discursivas nas publicações desinformativas produzidas e pautadas diante do sucesso do filme “Ainda Estou Aqui”. Comentários em redes sociais e serviços de mensageria mostram como foram criadas informações para prejudicar a atriz principal da obra, Fernanda Torres, ao utilizar a imagem dela para ilustrar desinformações; o filme em si, alegando que foi beneficiado; e a própria Lei Rouanet, alegando-se o uso indevido da política pública para beneficiar o filme.

Para além do interesse de alguns setores em reduzir a importância da Lei Rouanet, percebe-se que a falta de conhecimento sobre a Lei faz com que essas publicações ganhem repercussão. Os brasileiros precisam saber mais sobre suas atribuições, seus mecanismos, suas limitações, enfim, seu conteúdo em geral, não apenas para entender sua relevância, mas para se beneficiar com seus recursos.

O conhecimento sobre a Lei seria um aspecto importante para evitar o compartilhamento de desinformação sobre essa política de incentivo à cultura no Brasil. Isso seria possível também aliado à educação midiática. Conforme deliberação da Unesco, os usuários da internet precisam entender o bastidor da rede, a forma como os conteúdos são distribuídos e serem capazes de fazer uma leitura crítica sobre as mensagens que recebem, identificando o que é falso, fabricado e enganoso.

Estudos futuros podem privilegiar outras publicações e ampliar os escopos de análise. Estratégias de desinformação são muito ágeis e se multiplicam com uma sofisticação cada vez maior.

Cabe então ampliar o acesso à educação midiática; ao conhecimento sobre a Lei Rouanet, tão importante para a arte e para a cultura, setores fundamentais para a criação e transformação das formas de ser no mundo; e também às estratégias textual-discursivas que ancoram a argumentação. Tornar-se um leitor proficiente é, em última instância, compreender as artimanhas do texto e suas estratégias argumentativas, pois, como bem pontua Cavalcante et al. (2020, p. 22), “é na dimensão do texto que a argumentação se evidencia”.

## REFERÊNCIAS

- Batista, S. M.; Mello, S. C. B. de (2025). O poder da desinformação: uma análise do discurso das fake news relativas à cultura. *O eixo e a roda*, 23(3). <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/9327>
- Brasil (1991). *Lei nº 8.313*, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências.
- Brasil (2025). Ministério da Cultura. *Com R\$ 765,9 milhões captados em seis meses, Lei Rouanet registra recorde histórico em 2025*. [Brasília]: Ministério da Cultura, 02 jul. 2025. <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/com-r-765-9-milhoes-captados-em-seis-meses-lei-rouanet-registra-recorde-historico-em-2025>
- Brasil. Ministério da Cultura (2023). *O que você precisa saber sobre a Lei Rouanet*. [Brasília]: Ministério da Cultura, 23 out. 2023. <https://www.gov.br/secom/pt-br/fatos/brasil-contra-fake/noticias/2023/3/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-rouanet>
- Carvalho, R. A. (2022). *Os eventuais impactos das redes sociais na qualidade democrática: estudo de caso sobre o escândalo de dados Facebook/Cambridge Analytica*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba].
- Cavalcante, M. M. et al. (2020). *Linguística textual e argumentação*. São Paulo: Pontes Editores.
- Harsin, J. (2018). Post-truth and critical communication studies. *Communication*, Oxford, UK, 20 dec. 2018. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.757>
- Melito, L. et al. (2022) *Amazônia inventada: 70 milhões de visualizações no Youtube, cliques e dinheiro em vídeos que desinformam sobre a floresta e os povos indígenas*. <https://infoamazonia.org/2022/04/14/amazonia-inventada-70-milhoes-de-visualizacoes-no-youtube-cliques-e-dinheiro-em-videos-que-desinformam-sobre-a-floresta-e-os-povos-indigenas/>
- Martins, H. (2020). Aspectos da desinformação, capitalismo e crises. In: Martins, H. (org.). *Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news*. São Paulo: Veneta.
- Martins, M. A. (2024). *Tecnotextualidade e campo dêitico digital: análise de aspectos interacionais e enunciativos*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades]. Repositório Institucional UFC. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76875>
- Paiva, V. L. M. de O. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Pinto, R. (2010). *Como argumentar e persuadir? Práticas: Política, Jurídica e Jornalística*. Lisboa: Quid Juris.

Poseti, J.; Matthews, A. (2018). A short guide to the history of “fake news” and desinformation. *ICFJ - International Center for Journalists*. <https://www.icfj.org/news/short-guide-history-fake-news-and-disinformation-new-icfj-learning-module>

Rais, D. (2018). Fake news: a conexão entre a desinformação e o direito. In: Rais, D. (org.). *Revista dos Tribunais* (pp.105-131). São Paulo: Revista dos Tribunais.

Santaella, L. (2018). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri: Estação das Letras e Cores.

Santaella, L. (2022). *A autocritica é sustentada pela hiperinformação convertida em desinformação. Entrevista especial com Lucia Santaella*. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/619448-a-autocracia-e-sustentada-pela-hiperinformacao-convertida-em-desinformacao-entrevista-especial-com-lucia-santaella>. Acesso em: 03 dez. 2025.

Silva, F. A. B. da; Ziviani, P. (2025). A Lei Rouanet e os seus efeitos no campo cultural e na gestão pública. In: Silva, F. A. B. da; Ziviani, P. (org.). *Cultura*. Brasília: Ipea, cap. 2. p. 41-64. [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/181127\\_comite\\_de\\_monitoramento\\_cap02.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/181127_comite_de_monitoramento_cap02.pdf).

Silveira, S. A. (2019). *Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Sesc.

Unesco (2016). *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para formulação de políticas públicas*. Brasília: UNESCO, Cetic.br.

Unesco (2019). *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647><https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>

Vasconcelos, F. P. (2022). *Artistas em abstinência da Lei Rouanet: o clima social sobre o financiamento público da cultura na Folha de São Paulo e no Twitter*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36745>

Wardle, C.; Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.



## Recensão: *Argumentação Prática - teoria, método e análise*

**SANDRA GOMES**  
**RASQUEL**  
sangr@usp.br

Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo, Brasil  
Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil) (nº do processo: 888877037242022-00)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9204-7209>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Argumentação prática;  
Decisão;  
Abordagem Integradora.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
18/09/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
11/10/2025

**RESUMO:** O livro intitulado *Argumentação Prática - teoria, método e análise*, de autoria do Professor Doutor Associado Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, sistematiza as propostas desenvolvidas pelo autor em sua tese de livre-docência, defendida em 2023, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde atua como professor associado. A obra concentra uma proposição sobre a concepção de argumentação prática, entendida como uma modalidade argumentativa de racionalidade voltada a problemáticas que envolvem o fazer, tipicamente enfrentando problemas reais, ancorados em desafios cotidianos e de ordem pública, como controvérsias que demandam tomadas de decisão coletivas. O autor reconhece que tratar da argumentação prática é adentrar um território teórico e metodologicamente sensível, uma vez que esse tipo de racionalidade fora alvo de reflexões a partir de variadas tradições, o que exige posicionamentos teóricos e escolhas metodológicas explícitas. Nesse sentido, essa discussão é desenvolvida a partir de uma abordagem integradora e multidisciplinar, como vem sendo desenvolvida pelo autor e por seu grupo de pesquisa, conforme explicitado logo na introdução do livro.



## Book Review: *Argumentação Prática - teoria, método e análise*

**SANDRA GOMES  
RASQUEL**  
sangr@usp.br

PhD Candidate in Language and Literature at the Universidade de São Paulo, Brazil  
Scholarship Holder, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Brazil  
(Process No. 888877037242022-00)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9204-7209>

**KEYWORDS:**  
Practical argumentation;  
Decision;  
Integrative Approach.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
09/18/2025  
**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
10/11/2025

**ABSTRACT:** The book *Argumentação Prática - teoria, método e análise* [Practical Argumentation – Theory, Method, and Analysis], authored by Professor Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, systematizes the proposals presented in his *livre-docência* (habilitation) thesis, defended in 2023 at the Department of Classical and Vernacular Letters of the Faculty of Philosophy, Letters, and Human Sciences of the University of São Paulo, where he serves as an Associate Professor. The work puts forward a theoretical proposition regarding the conception of practical argumentation, understood as an argumentative mode of rationality oriented toward issues of action, typically addressing real-world problems rooted in everyday and public challenges, such as controversies that require collective decision-making. The author acknowledges that addressing practical argumentation means entering a delicate theoretical terrain, since this type of rationality has been examined from various intellectual traditions, which demands clear theoretical and methodological choices. In this regard, the discussion is developed from an integrative and multidisciplinary approach, as has been pursued by the author and his research group, as noted in the book's introduction.





Figura 1 – Capa do livro da recensão

Fonte – Gonçalves-Segundo (2025)

O livro intitulado *Argumentação Prática: teoria, método e análise*, de autoria do Professor Doutor Associado Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, sistematiza as propostas desenvolvidas pelo autor em sua tese de livre-docência, defendida em 2023, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde atua como professor associado.

A obra concentra uma proposição sobre a concepção de *argumentação prática*, entendida como uma modalidade argumentativa de racionalidade voltada a problemáticas que envolvem o fazer, tipicamente enfrentando problemas reais, ancorados em desafios cotidianos e de ordem pública, como controvérsias que demandam tomadas de decisão coletivas. O autor reconhece que tratar da argumentação prática é adentrar um território teórico e metodologicamente sensível, uma vez que esse tipo de racionalidade fora alvo de reflexões a partir de variadas tradições, o que exige posicionamentos teóricos e escolhas metodológicas explícitas. Nesse sentido, essa discussão é desenvolvida a partir de uma abordagem integradora e multidisciplinar, como vem sendo desenvolvida pelo autor e por seu grupo de pesquisa, conforme explicitado logo na introdução do livro.

Gonçalves-Segundo parte do reconhecimento de algumas lacunas – teóricas, metodológicas e analíticas – que ainda persistem nos estudos da argumentação, para então propor uma abordagem integradora e multidisciplinar para sua investigação, assumindo um compromisso que vai além da discussão atual da argumentação prática. A obra se constitui, assim, como um instrumento que busca contribuir para a formação de alunos, professores e pesquisadores interessados nos estudos da argumentação, formação viabilizada pelo endereçamento de conceitos e questões fulcrais para a área. Nesse horizonte, procura articular teoria, método e análise, oferecendo aportes conceituais, metodológicos e analíticos para pensar e examinar a prática da

argumentação em diferentes contextos marcados por problemas reais. Na sequência, acompanharemos o percurso construído pelo autor, abordando capítulo a capítulo.

A escolha por iniciar o livro com a evocação da entrevista do Professor Emérito Kabengele Munanga (USP) à Folha de S.Paulo (2023) não consiste em apenas um recurso introdutório de abordar uma problemática atual; mas sim em uma estratégia de antecipar o eixo central de sua obra: a relação entre condições sociais, leitura dessas condições como um problema e propostas de resolução. Na introdução, o autor aborda a argumentação prática enquanto forma de ação orientada à mudança, que não se faz sem esforços.

Na entrevista concedida à Folha de S.Paulo, Munanga propõe três caminhos para enfrentar o racismo: as leis, a educação e as políticas de ação afirmativa. Como aponta Gonçalves-Segundo, a busca por solução, por propostas de ação plausíveis ocorre somente mediante o reconhecimento de um problema. No contexto abordado por Munanga, é preciso admitir que existe racismo estrutural, desigualdades profundas e vulnerabilidade de grupos - como negros e indígenas. Além disso, é preciso reconhecer que essa é uma realidade inadmissível e que, mais do que precisar ser transformada, deve haver o desejo de transformá-la: é necessário almejar uma sociedade mais justa, com equidade de oportunidades e com reconhecimento do valor das pessoas, independentemente de sua identidade racial. Sem isso, não há engajamento em direção à transformação.

Deve haver, assim, algum grau de acordo – nisso, já entramos em um dos conceitos centrais à argumentação – quanto à existência e à gravidade de um problema e o desejo comum de um futuro melhor. Só então será possível mobilizar a sociedade na busca por propostas de ação plausíveis, que viabilizem mudanças reais, construídas em sentido coletivo. A mudança não

nasce do consenso absoluto, não se faz sem esforços, sem negociação, sem deliberação, sem o compromisso compartilhado de não aceitar o inaceitável. É preciso reconhecer, comprometer-se, propor e decidir – etapas fundamentais para se compreender a argumentação prática.

Assim, o livro se apresenta, desde suas primeiras linhas, como mais do que uma reflexão teórica: é um exercício vivo do próprio objeto que investiga. Ao evocar a fala de Kabengele Munanga, Gonçalves-Segundo não apenas introduz um tema urgente, como também nos convida a reconhecer que a argumentação prática é, antes de tudo, uma forma de agir no mundo – um modo de enfrentar problemas contemporâneos. Nesse sentido, o autor propõe que seu estudo não se limite às páginas do seu livro ou ao espaço da academia, mas se traduza em ação e ganhe espaço na sociedade para participar da solução de questões reais, podendo orientar desde situações cotidianas até desafios que atingem o coletivo.

No segundo capítulo, o autor estabelece o pano de fundo de sua proposta, buscando compreender conceitos relevantes para os estudos da argumentação – como acordos, auditório, público, papéis, questão, tese, entre outros – a partir de uma abordagem integradora e multidisciplinar. Propõe articular discussões das três tradições de estudos argumentativos, ou seja, a lógica, a retórica e a dialética. Como bem descreve Gonçalves-Segundo, as abordagens lógicas concentram-se nos raciocínios, nos esquemas e nos diálogos argumentativos (Macagno & Walton, 2018). As abordagens dialéticas concentram-se nos diálogos argumentativos, na deliberação e na tomada de decisão (Walton & Krabbe, 1995; van Eemeren, 2014, 2018). As abordagens retóricas privilegiam a situacionalidade, os valores e a relação orador-auditório (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002 [1958]). As três tradições de estudos não são entendidas como concorrentes, mas como diferentes enfoques para o fenômeno da argumentação, dado que concebem objetivos distintos. Reconhecendo, além disso, a sua vinculação aos estudos da

linguagem, Gonçalves-Segundo propõe que as três tradições – reenquadradas como propriedades da argumentação – devam estar em integração com a propriedade sociossemiótica, que joga luz para os estudos textuais, interacionais e discursivos; em outros termos, ao papel da linguagem – a partir das áreas que a investiga de perto – na argumentação.

Desse modo, Gonçalves-Segundo propõe uma visão integradora e multidisciplinar da argumentação, estabelecendo diálogo com uma vasta produção proveniente das teorias da argumentação e dos estudos da linguagem. A proposta integradora vem sendo desenvolvida e refinada pelo autor ao longo dos anos, tendo sido apresentada inicialmente em seus artigos sob o nome de modelo multidimensional de análise argumentativa. Cabe recuperarmos alguns desses trabalhos.

Em *A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough* (2012), publicado em 2018, o autor propõe uma articulação entre a Linguística Cognitiva, a partir da categoria de Dinâmica de Forças, e argumentação prática, ao propor refinamentos em relação às circunstâncias motivadoras – presentes na proposta de Norman e Isabela Fairclough –, estabelecendo parâmetros para a avaliação de propostas de ação. No mesmo ano, publica o trabalho *Argumentação e perspectivação conceptual: possibilidades teórico-analíticas*, partindo de um aporte multidisciplinar – estudos discursivos, linguística e ciências cognitivas –, em diálogo com distintas perspectivas e abordagens dos estudos da argumentação – Lógica Informal, Pragmadialética e Retórica –, que forneceram subsídios teóricos para a formulação do seu modelo.

A perspectiva também serviu de base para a discussão teórica e as análises desenvolvidas no artigo sobre argumentação epistêmica – *A configuração funcional da argumentação epistêmica: uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar* –, publicado em 2020. Nesse

mesmo ano, o autor publicou um artigo consolidando uma primeira proposta de integração em um modelo de análise argumentativa - *O modelo multidimensional de análise argumentativa: uma introdução*<sup>1</sup>.

Essas propostas foram alvo de testagem e de reformulação, de modo que contribuíram para a consolidação de uma nova proposta apresentada na tese de livre-docência, defendida em 2023; a nova proposta tem sido referida como *perspectiva integradora e multidisciplinar da argumentação*. No livro, publicado em meio de 2025, objeto desta resenha, a proposta reaparece com refinamento de dois conceitos centrais que orientam toda a proposta e que fundamentam as análises – *argumentação e argumento*<sup>2</sup>.

Para Gonçalves-Segundo (2025, p. 95), “a argumentação consiste na atividade sociosemiótica de gerenciamento da discutibilidade, na qual atores manifestam sua racionalidade para atribuir/subtrair plausibilidade às posições em foco e para influenciar o horizonte de posicionamentos do outro”. Essa formulação abrange as quatro propriedades da argumentação: o gerenciamento da disponibilidade pauta-se nos princípios dialéticos; a atribuição e subtração da plausibilidade remete à propriedade lógica; o processo de influenciar o horizonte de posicionamentos do outro fundamenta-se em princípios retóricos; todas essas operações são ancoradas na propriedade sociosemiótica, que caracteriza a prática argumentativa propriamente dita.

O conceito de *argumento* é definido como “uma unidade de fundamentação de uma resposta a uma questão argumentativa”, o qual “herda sua estrutura inferencial do esquema argumentativo que ele instancia” (Gonçalves-Segundo, 2025, p. 209). Igualmente, integra as propriedades do argumentar em termos de operações: (i) a operação lógica na atribuição de plausibilidade à tese; (ii) a operação retórica ao influenciar o posicionamento do outro; e (iii) a operação dialética ao deslocar o ônus da prova, ancoradas pela propriedade sociosemiótica.

1. O leitor notará que o modelo discutido neste artigo de 2020 difere muito do modelo atual, sistematizado na obra resenhada.

2. O conceito de *argumento* apresentado foi discutido detidamente pelo autor em 2024 – *Afinal, o que é um argumento?* –, em artigo dedicado especialmente à sua formulação. O artigo está disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v37i1p-197-227>. O artigo está disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v37i1p197-227>.

O capítulo três marca um dos pontos centrais da obra, no qual o autor apresenta minuciosamente sua hipótese de trabalho e se dedica à discussão macro da argumentação prática. Para avançar em direção a essa discussão, inicialmente, o autor distingue os dois tipos de racionalidade argumentativa: a epistêmica – que busca justificar crenças e conhecimentos –, e a prática – que orienta ações e decisões. Logo, a argumentação epistêmica envolve a defesa de teses avaliativas e descritivas, enquanto a argumentação prática, a defesa das teses prescritivas.

Para apoiar o contraste entre o caráter epistêmico e o prático – que advém de tradições milenares –, Gonçalves-Segundo recorre aos estudos de van Dijk (2014), que propõe uma articulação entre o social, o discurso e o cognitivo, contribuindo para a compreensão do que são as crenças e o conhecimento, voltados ao caráter epistêmico. Para caracterizar o aspecto prático, recorreu aos estudos de Fairclough; Fairclough (2012), entre outros, a fim de desenvolver sua proposta centrada na argumentação prática, compreendida como uma modalidade de racionalidade argumentativa que envolve situações de confronto e questão, resultando em problemas práticos que demandam solução. Logo, envolve a tomada de decisões sobre o que fazer diante de cenários problemáticos, compreensão que se vincula às formulações de Bitzer (1968, 1980), referenciado pelo autor, sobretudo em relação à discussão de situação retórica.

Após extensa discussão, Gonçalves-Segundo assume a hipótese de que a argumentação prática pode ser mais bem compreendida e analisada como categoria prototípica constituída por cinco eixos caracterizadores, que permitiriam descrever eventos argumentativos segundo graus de aproximação e de distanciamento em relação a um núcleo central – o protótipo. São os eixos: (i) eixo interrogativo; (ii) eixo propositivo; (iii) eixo decisório; (iv) eixo interativo; e (v) eixo situacional. Trataremos de cada um deles.

(i) O *eixo interrogativo* refere-se à motivação da argumentação prática, que emerge do problema prático, seja a partir de uma *exigência* ou do *roteiro da atividade*. Isso resulta em uma questão argumentativa que representa o problema prático e demanda uma ação. Em termos teóricos, envolve o estudo da situação retórica, da formulação dos problemas e da noção de *exigência*, compreendida, a partir de Bitzer (1968, 1980) como uma situação vigente avaliada como negativa que requer solução.

A argumentação prática prototípica fundamenta-se em uma *exigência*. Logo, a apresentação de teses práticas busca intervir na realidade e orientam-se a modificá-la positivamente, segundo os *compromissos de valor* dos atores envolvidos. Nesse sentido, a questão argumentativa que a organiza deve ser pensada em termos da seguinte estrutura: *diante da situação/exigência x, o que fazer?* (Gonçalves-Segundo, 2025, p. 125). Focalizações modais consistem em alternativas a essa formulação, de acordo com o problema prático que se apresenta, tais como: o que pode ser feito, o que deve ser feito ou o que tem que ser feito.

(ii) O *eixo propositivo* diz respeito à natureza da resposta argumentativa, expressa por meio de atos de fala que envolvem teses práticas prototípicas, realizadas por atos diretivos (recomendações), comissivos (compromissos) ou atos híbridos, que em uma mesma construção linguística, podem combinar força assertiva e comissiva. Em termos teóricos, o eixo ancora-se nos estudos sobre o raciocínio prático, nas teorias dos atos de fala, a partir de estudos de pragmática, e das abordagens que tratam da dimensão avaliativa.

Além dessas formas prototípicas, Gonçalves-Segundo considera válida a proposta de Lewiński (2021) que agrupa os atos ilocutórios que orientam à ação em atos de indução à ação. Esses atos são organizados a partir do grau de força ilocutória – fraca (sugestiva), média (com-

prometida) ou forte (solene) –, e do agente primário da ação, ou seja, quem tem o poder para a ação, que é convocado ou que se compromete à ação, tais como certos indivíduos, o coletivo ou instituições. O autor mobiliza Fairclough e Fairclough (2012) para essa discussão, ao apontar que as teses práticas podem assumir a forma de avaliações, sustentadas por juízos de valor que conceberão as ações como corretas ou não, pertinentes ou não. Trata-se de uma aproximação entre teses avaliativas e racionalidade prática.

(iii) O *eixo decisório* está orientado à tomada de decisão, ainda que nem todo evento argumentativo a envolva de forma efetiva. Os casos prototípicos envolvem decisões diretivas e declarativas tomadas no próprio evento argumentativo, gerando compromissos práticos para indivíduos ou para o grupo. Em casos não prototípicos, a decisão pode não estar envolvida, visando modificar o ambiente cognitivo do debate (Tindale, 2017), pressionando aqueles que estão em funções que viabilizam a tomada de decisão.

(iv) O *eixo interativo* abrange os tipos de diálogo em que se estrutura a argumentação prática, com destaque para as interações polilogais. Neste âmbito, são especialmente relevantes o diálogo deliberativo – prototípico –, o diálogo persuasivo e o diálogo de busca por informação, principalmente os de aconselhamento.

Com base nesse recorte, a discussão busca evidenciar a produtividade da noção de diálogo argumentativo na compreensão do funcionamento da argumentação prática. Retomando a proposição de Douglas Walton, o diálogo deliberativo configura-se como um padrão interacional colaborativo, principalmente voltado à discussão de problemas práticos, envolvendo a construção do problema, a definição de valores, de objetivos e a tomada de decisão. O diálogo persuasivo parte de um conflito de opinião, em que os participantes se comprometem na defe-

sa de um dos lados e criticam o lado contraditório. O diálogo de busca por informação visa à obtenção de ajuda prática por meio de sugestões, conselhos ou recomendações.

(v) O *eixo situacional* relaciona-se ao grau de formalização e de institucionalização do contexto argumentativo, o que envolve tanto os espaços formais e informais – regidos por regras e acordos procedurais explícitos (como votações) – quanto as dinâmicas interpessoais – polidez, empatia, antagonismo – que influenciam diretamente a condução e os efeitos da atividade argumentativa. Na obra, são discutidos três padrões situacionais: formal (institucionalizado), semiformal (vigiado) e informal (cotidiano). A categoria prototípica desse eixo é a situação formal, com acordos procedurais definidos e acordos sobre dispositivos de tomada de decisão, como a votação.

A análise dos cinco eixos, articulada à discussão presente na literatura, revela que a argumentação prática é uma categoria complexa e multifacetada. As variações nos tipos de problemas práticos, nos atos ilocutórios mobilizados, nas potenciais teses prescritivas defendidas, nas dinâmicas interacionais e nos contextos situacionais tornam difícil tratá-la como um fenômeno com estrutura fixa que opera de modo uniforme. Nisso, a proposta de Gonçalves-Segundo tem muito a contribuir para fundamentar investigações sobre essas práticas.

Por essas razões, o autor propõe compreendê-la como uma categoria prototípica, cuja forma mais representativa combina (i) deliberação; (ii) padrão situacional formal; (iii) exigência acordada; (iv) questão aberta e arriscada; (v) padrões de respostas prioritariamente diretivas e, de forma secundária, híbridas; e (vi) decisões coletivas – geralmente diretivas ou declarativas, que geram compromissos práticos para o grupo. Contudo, ressalta que a diversidade de práticas em que a argumentação prática se manifesta – como reuniões, aconselhamentos, editoriais

ou resenhas – torna seus contornos mais difusos, fazendo com que seus exemplares variem em graus de proximidade ou de afastamento em relação ao protótipo, dadas as eventuais especificidades das práticas. Em termos metodológicos, a contextualização do tipo de diálogo é fundamental, uma vez que a prototipicidade varia conforme o contexto em que a atividade argumentativa se desenvolve. Assim, quando orientada por um *roteiro de atividade* – como a escolha de um bolo para uma festa de aniversário –, não faz sentido recorrer a acordos procedurais típicos de discussões em situações institucionalizadas.

O fechamento do capítulo se dá por meio de exemplos ilustrados em figuras e quadros, com a análise de quatro casos baseados em textos reais: (i) o diálogo persuasivo iniciado pela *edutuber* Nilce Moreto no fio de tuítes com apelo a pesquisadores para ocuparem espaços no ambiente digital, a fim de combater o negacionismo e as *fake news* sobre ciência; (ii) um editorial de jornal que defende que pais vacinem seus filhos contra a Covid-19, em oposição à desinformação que circula sobre o tema; (iii) uma interação polilógica que ocorre na plataforma *Reddit* entre atores liberais e antiliberais sobre a pertinência da privatização dos Correios; e (iv) uma interação no bar entre amigos que precisam decidir o destino de suas próximas férias. Refere-se, portanto, a casos exemplares que partem de uma escala da centralidade à marginalidade, a partir dos cinco eixos de análise propostos pelo autor, articulados aos três tipos de diálogos argumentativos – deliberativo, persuasivo e de busca por informação.

O capítulo quatro é dedicado à discussão micro da argumentação prática. Nele, é apresentada a concepção de esquema argumentativo, que articula três dimensões fundamentais. Parte-se da dimensão lógico-dialética, pragmaticamente orientada, oriunda, sobretudo, dos trabalhos de Walton (2001), Walton e Macagno (2015) e Macagno (2015); incorpora a dimensão retórica dos acordos, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002 [1958]); e acrescenta a dimen-

são discursiva das garantias/presunções fundamentada na noção de discurso discutida por Fairclough (2003), articulação teórica que retoma e aprofunda neste livro, uma vez que já fora discutida pelo próprio autor em obras anteriores (Gonçalves-Segundo, 2020a, 2023).

Além dessa discussão teórica, Gonçalves-Segundo apresenta um conjunto de nove esquemas argumentativos – com suas variantes e subtipos –, que representam formas relevantes e recorrentes de raciocínio argumentativo prático. Para isso, apoia-se em uma extensa fundamentação teórica que justifica sua estruturação e ilustra cada esquema com a análise de um argumento concreto, extraído de um texto real, o que confere maior relevância e aplicabilidade à proposta desenvolvida. O conjunto dos nove esquemas são: (i) esquema instrumental (de raciocínio prático); (ii) esquema por regra; (iii) esquema por consequências (positivas ou negativas) e seus subtipos; (iv) esquema por regra da justiça; (v) o esquema por valor; (vi) esquema por avaliação; (vii) esquema por modelo e antimodelo; (viii) esquema por autoridade; e (ix) o esquema ad *populum*.

Ao final dessa discussão, o autor propõe sua definição de esquemas argumentativos, articulando-a à de argumento, já discutida em trabalho anterior:

**Esquemas argumentativos** consistem em padrões de **raciocínio argumentativo presuntivo**, ou seja, revogável, dotados de uma estrutura inferencial abstrata socialmente consolidada e reconhecida como apta a atribuir plausibilidade a uma dada tese. Esquemas transferem sua estrutura de fundamentação para o **argumento** - instância do esquema e unidade de fundamentação de uma tese particular -, que, quando indiciado pelo enunciado, desloca o **ônus da prova** para o outro lado. **Esquemas** estão para **argumentos** assim como **tipos** estão para **instâncias**: enquanto **esquemas** são **proceduralmente específicos**, dado que compostos por uma unidade entre razão (premissa(s) + presunção/garantia) e tese, e **semântico-discursivamente vagos**, visto que as razões e teses apresentam variáveis a serem preenchidas situacionalmente, **argumentos** herdam a **especificidade procedural dos esquemas** e agregam **especificidade semântico-discursiva** pertinente à questão em pauta por meio da atualização das variáveis relevantes (Gonçalves-Segundo, 2025, pp. 208-209, grifos do autor).

3. A proposta de Emenda à Constituição - PEC 10/2022, iniciativa legislativa brasileira conhecida como PEC do Plasma, autoriza incluir a participação da iniciativa privada na coleta e processamento de plasma humano para o desenvolvimento tecnológico e produção de medicamentos destinados ao SUS, atividade, hoje, exclusiva da Hemobrás, empresa pública. Essa proposta tem gerado ampla controvérsia, sendo criticada por instituições de Saúde e pelo Ministério Público, que apontam riscos à segurança sanitária, ao princípio da doação voluntária e à autonomia do SUS (sistema público de saúde brasileiro).

4. Para uma discussão sobre argumentário, cf. Gonçalves-Segundo (2024); Da Silva e Gonçalves-Segundo (2024), Da Silva (2022) e Haynal (2023).

O fechamento do capítulo é feito com a discussão das formas de combinar razões e da distinção entre padrão esquemático potencial, padrões argumentativos típicos e argumentos complexos.

No quinto capítulo, Gonçalves-Segundo, preocupado com a operacionalização analítica da modalidade prática da argumentação, desenvolve uma análise que demonstra o potencial do modelo integrador, de sua aplicabilidade e da articulação entre esquemas argumentativos e argumentos, a partir da discussão de uma controvérsia pública em torno da PEC do Plasma - PEC 10/2022<sup>3</sup>.

O objetivo do capítulo foi constituir um argumentário<sup>4</sup> potencial desse debate público. A análise desse *corpus* permitiu discutir de forma detalhada a dinâmica argumentativa em torno (i) da exigência; (ii) da delimitação dos problemas práticos; (iii) dos argumentos e contra-argumentos em relação às teses práticas apresentadas; (iv) das contrapropostas; (v) da emergência de questões subsidiárias; e (vi) dos acordos e desacordos em termos de fatos, valores, hierarquias, avaliações e ligações. Esse último item baseia-se na análise de dezessete textos, organizados em *subcorpora* que envolvem o público interessado na questão e reúnem materiais provenientes do campo jurídico-parlamentar, jornalístico, político-partidário e de saúde pública.

Diante da complexidade da discussão, o autor sintetiza as variáveis analisadas nessa controvérsia, contribuindo para evidenciar a produtividade de seu modelo integrador de análise argumentativa. Esses quadros – que abordam desde as quatro propriedades da argumentação aos eixos caracterizadores dos eventos sociossemióticos de argumentação prática – ajudam o leitor a compreender esse objeto tão complexo, marcado pelo entrecruzamento de textos em torno da controvérsia e pela polarização entre posicionamentos que assumem o lado pró-PEC e o lado anti-PEC do plasma.

A conclusão da obra retoma o desafio de tratar de um conceito tão complexo e multifacetado. A proposta de um modelo integrador de análise argumentativa e a sistematização do conceito de argumentação prática – compreendida como uma categoria prototípica sustentada por cinco eixos caracterizadores – são frutos de um extenso e consolidado percurso de pesquisa, que oferece ferramentas concretas para a compreensão, descrição e a análise de eventos argumentativos de racionalidade prática. Ao propor um reenquadramento do conceito como categoria prototípica, a obra torna possível sua compreensão, seu ensino e sua aplicação com maior precisão.

Desse modo, o livro contribui para os estudos da argumentação não apenas por suas propostas teóricas, mas também por operacionalizar conceitos aplicados a diferentes interações argumentativas polilogais. Além disso, aponta caminhos que valorizam o rigor teórico, metodológico e a aplicabilidade analítica em contextos de debate baseados na argumentação de racionalidade prática.

Trata-se, portanto, de uma obra a ser mobilizada nas salas de aula, nas pesquisas que conduzimos e nos debates que participamos, como passos de uma prática que se constrói no diálogo e se realiza na ação. A obra constitui-se, assim, como um instrumento formativo voltado à construção de um olhar analítico sensível às práticas discursivas argumentativas, permitindo-nos, por um lado, compreender como a argumentação prática se realiza em contextos reais e, por outro, reconhecê-la como ferramenta que, uma vez apropriada, pode sustentar ações críticas no mundo.

## REFERÊNCIAS

- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- \_\_\_\_\_(1980). Functional communication: A situational perspective. In: E. E. White (Ed.), *Rhetoric in transition: Studies in the nature and uses of rhetoric* (pp. 21–38). The Pennsylvania State University Press.
- Da Silva, L. P. (2022). *Explorando o argumentário: uma análise lógico-discursiva do debate público sobre o Escola Sem Partido*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <http://doi.org/10.11606/D.8.2022.tde-02012023-123156>.
- Da Silva, L. P.; Gonçalves-Segundo, P. R. (2024). Argumentário: uma proposta de reconstrução (da rede) de argumentos de uma controvérsia. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 24(1). <https://doi.org/10.47369/eidea-24-1-4105>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N., & Fairclough, I. (2012). *Political discourse analysis*. Routledge.
- Gonçalves Segundo, P. R. (2018). Argumentação e perspectivação conceptual: possibilidades teórico-analíticas. In: M. A. Vitale et al. (Orgs.), *Anais do IV Seminário Internacional de Estudos Sobre Discurso e Argumentação - IV SEDIAr* (pp. 922–934). Editus – Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz.
- \_\_\_\_\_(2019). A configuração funcional da argumentação prática: Uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 19(2), 109-137. <https://doi.org/10.17648/eidea 19 v2 2498>
- \_\_\_\_\_(2020a). A configuração funcional da argumentação epistêmica: Uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(3), 236-266. <https://doi.org/10.1590/2176 4573 47130>
- \_\_\_\_\_(2020b). O modelo multidimensional de análise argumentativa: Uma introdução. *Alfa: Revista de Linguística*, 64, e11666. <https://doi.org/10.1590/1981 5794 e11666>
- \_\_\_\_\_(2023). *Argumentação prática: Teoria, método e análise*. [Tese de livre docência, Universidade de São Paulo].
- \_\_\_\_\_(2024). *Afinal, o que é um argumento? Linha D'Água*, 37(1), 197–227. <https://doi.org/10.11606/issn.2236 4242.v37i1p197 227>

Gonçalves Segundo, P. R. (2024). O lugar do argumentário nos estudos da argumentação: discutindo conceitos e procedimentos de análise. In: Isabel Cristina Michelan de Azevedo; Eduardo Lopes Piris. (Org.). *Argumentação e discurso na multidisciplinaridade* (pp. 171-197). Pontes Editores.

\_\_\_\_\_. (2025). *Argumentação prática: teoria, método e análise*. Pontes Editores.

Haynal, T. D. (2023). "Por quais estátuas os sinos do nosso luto dobram?": construindo o argumentário do dissenso em torno de monumentos racistas e colonialistas no Brasil. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. <http://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-23052023-113031>

Lewiński, M. (2021). *Conclusions of practical argument: A speech act analysis*. *Organon F*, 28(2), 420–457. <https://doi.org/10.31577/orgf.2021.28207>

Macagno, F. (2015). A means-end classification of argumentation schemes. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Orgs.), *Reflections on theoretical issues in argumentation theory* (Argumentation Library, vol. 28) (pp. 183–201). Springer International Publishing.

Macagno, F., & Walton, D. N. (2018). Practical reasoning arguments: A modular approach. *Argumentation*, 32(4), 519–547. <https://doi.org/10.1007/s10503-018-9450-5>

Munanga, K. (2023, fevereiro). Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo, diz Kabengele Munanga. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/02/educacao-cidada-e-primordial-para-enfrentar-racismo-diz-kabengele-munanga.shtml>

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2002 [1958]). *Tratado da argumentação: A nova retórica*. Martins Fontes.

Tindale, C. W. (2017). Replicating reasons: Arguments, memes, and the cognitive environment. *Philosophy & Rhetoric*, 50(4), 566–588. <https://doi.org/10.5325/philrhet.50.4.0566>

Van Dijk, T. A. (2014). *Discourse and knowledge: A sociocognitive approach*. Cambridge University Press.

Van Eemeren, F. H. (2018). *Argumentation theory: A pragma-dialectical perspective*. Springer International Publishing.

Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A. F., Verheij, B., & Wage-mans, J. H. M. (2014). *Handbook of argumentation theory*. Springer Netherlands.

Walton, D. N., & Krabbe, E. C. W. (1995). *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning*. State University of New York Press.

Walton, D. N. (2001). Abductive, presumptive and plausible arguments. *Informal Logic*, 21(2).  
<https://doi.org/10.22329/il.v21i2.2241>

Walton, D. N., & Macagno, F. (2015). A classification system for argumentation schemes. *Argument & Computation*, 6(3), 219–245. <https://doi.org/10.1080/19462166.2015.1123772>



## Entrevista à Professora Doutora Isabel Muniz Lima: diálogos transatlânticos e digitais - a linguística textual em movimento

**ISABEL MUNIZ-LIMA**  
isabel.muniz@fale.ufal.br

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Brasil, e pela Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2022)

Professora da Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2809-8292>

**ANA SOFIA SOUTO**  
ana.sofia.souto@gmail.com

Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

Membro fundador do Grupo de Discussão “Entre Textos”, vinculado à Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5078-7049>

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
18/08/2025

**ARTIGO APROVADO A:**  
19/10/2025

**APRESENTAÇÃO:** Nesta entrevista, realizada via e-mail, em agosto de 2025, temos a oportunidade de conhecer a trajetória e as reflexões de uma investigadora cuja atuação se destaca pela articulação entre ensino, investigação e internacionalização. Com formação sólida em Linguística Textual e experiência em diferentes níveis de ensino e projetos interinstitucionais, compartilha conosco os caminhos que a levaram a investigar as interações digitais, a dialogar academicamente entre continentes e a contribuir ativamente para a formação de novos/as investigadores/as. A Professora Doutora Isabel Muniz Lima é Professora na Universidade Federal de Alagoas, Brasil, e membro fundador do Grupo de Discussão “Entre Textos”.



## Interview with Professor Isabel Muniz Lima: Transatlantic and Digital Dialogues – Text Linguistics in Motion

**ISABEL MUNIZ-LIMA**  
isabel.muniz@fale.ufal.br

PhD in Linguistics from the Universidade Federal do Ceará, Brazil, and from the Universidade NOVA de Lisboa, Portugal (2022)  
Professor at the Universidade Federal de Alagoas, Brazil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2809-8292>

**ANA SOFIA SOUTO**  
ana.sofia.souto@gmail.com

PhD Candidate in Text and Discourse Linguistics at the Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
Founding Member of the “Entre Textos” Discussion Group, affiliated with the Universidade NOVA de Lisboa, Portugal  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5078-7049>

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
08/18/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
10/19/2025

**INTRODUCTION:** In this interview, conducted via email in August 2025, we have the opportunity to learn about the academic trajectory and reflections of a researcher whose work stands out for its articulation between teaching, research, and internationalization. With a solid background in Text Linguistics and experience across different levels of education and interinstitutional projects, she shares with us the paths that led her to investigate digital interactions, engage in academic dialogue across continents, and actively contribute to the training of new researchers. Professor Isabel Muniz Lima is a professor at the Universidade Federal de Alagoas, Brazil, and a founding member of the “Entre Textos” Discussion Group.



### **NOTA BIOGRÁFICA ACADÊMICA - ISABEL MUNIZ LIMA**

Isabel Muniz Lima é Doutora em Linguística sob sistema de cotutela realizado na Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) e na Universidade Nova de Lisboa (NOVA/FCSH). É Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC), com dissertação sobre interação escrita em contexto de uso da Aprendizagem Cooperativa. Possui Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade 7 de Setembro (Fa7), com monografia voltada para a inserção do audiolivro na sala de aula. É membro dos grupos de pesquisa Getel (UFAL) e Protexito (Unilab). Foi professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e professora temporária de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Atuou como Coordenadora Pedagógica no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD 2026-2029) na área de Linguagens e suas Tecnologias. Foi pesquisadora e elaboradora de material didático para a educação básica no Centro de Excelência em Políticas Educacionais (Cenpe/FCPF) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e também Analista de Qualidade Pedagógica Sênior em projeto de pesquisa do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais no Instituto de Computação da Universidade Federal de Alagoas (NEES/IC/UFAL). Pesquisa na área de Linguística Textual. Temas de interesse: Linguística Textual, Interação Digital e Ensino de Língua Portuguesa.

### **NOTA BIOGRÁFICA ACADÊMICA - ANA SOFIA SOUTO**

Ana Sofia Souto é Mestre em Ciências da Linguagem e Licenciada em Estudos Portugueses pela NOVA FCSH, onde foi agraciada com os prémios “Mérito e Excelência Melhores Mestres” e “Mérito e Excelência Melhores Licenciados”. Representou Portugal na XVI Edição do Programa “Jóvenes Líderes Iberoamericanos” em Madrid, Espanha. Bolseira da FCT (ref.: 2021.04523.BD), é atualmente doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso na NOVA FCSH. No âmbito do Doutoramento, fundou, com Isabel Muniz Lima, o Grupo de Discussão “Entre Textos: Diálogos Transatlânticos em Linguística do Texto e do Discurso”, que decorre desde março de 2021 e reúne regularmente Professores, investigadores e estudantes dos dois lados do Atlântico em torno de questões textuais e discursivas. Temas de interesse: Análise do discurso; Análise crítica do discurso; discurso(s) de protesto social e resistência.

**ANA SOFIA SOUTO** *Para começarmos, o que despertou o seu interesse pela área de Letras e, mais especificamente, pela Linguística?*

**ISABEL MUNIZ LIMA** Desde muito jovem, ajudava minha mãe com correções de textos. Ela é jornalista de formação, da área, portanto, das Humanidades. Esse contato com a profissão de minha mãe gerou, em mim, um apreço pela leitura e pela escrita. O ingresso no curso de Letras se deu por uma curiosidade em conhecer mais sobre o universo da nossa língua.

Em relação ao meu interesse pela Linguística, preciso rememorar o 2º ano de graduação em Letras/Português na Universidade Federal do Ceará. Foi a partir desse período que minha preferência pelos estudos da linguagem foi se intensificando e, em paralelo, a construção do meu ser-professora foi tomando forma. O apreço pela Linguística ganhou vida e endereço certo na disciplina que cursei com a Professora Mônica Magalhães Cavalcante (in memoriam). Apaixonei-me pelo texto, pela referenciação, além de ver, na professora Mônica, uma inspiração como docente. Nessa época, meu interesse principal era em compreender a relação entre os conhecimentos que eu estava aprendendo e a aplicação deles na sala de aula.

**ANA SOFIA SOUTO** *A sua formação envolve tanto o ensino de Língua Portuguesa quanto a investigação linguística. Como é que equilibra essas duas frentes — o ensino e a investigação científica?*

**ISABEL MUNIZ LIMA** Meu fazer-pesquisa sempre foi atrelado ao ensino. O graduando em Letras, em um curso de licenciatura, é formado para atuar na docência na educação básica. Claro que há outras possibilidades de emprego para o profissional de Letras, mas a docência é a principal. Nesse sentido, penso que o olhar do pesquisador para o fenômeno da linguagem precisa lançar luz às potencialidades que essa observação pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem. De que modo esses conhecimentos podem nos fazer refletir sobre a sala de aula e possibilitar

aos discentes desenvolver habilidades de interação, de modo crítico, nas diferentes situações de comunicação? Essa resposta pode ser obtida com a pesquisa, na análise, por exemplo, do modo como o texto, entendido como evento comunicativo, acontece e observando os efeitos de sentido que ele proporciona na interação.

Atualmente, ministro aulas de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa, com foco em gêneros acadêmicos, e a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino Fundamental e Médio. Nessas disciplinas, procuro aliar os aspectos teóricos da Linguística Textual, e de outras áreas dos estudos da linguagem, a possibilidades de ensino e aprendizagem de leitura/escuta, produção textual e análise linguístico-semiótica.

Nas orientações que conduzo no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), buscamos a mesma dinâmica: refletir sobre práticas textuais em contexto digital e em possibilidades de aplicação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa.

Minha tese de doutoramento conduz uma reflexão sobre modos de interação digital; essa pesquisa é bastante teórica. Mas sempre foi um desejo meu alinhar essa investigação ao ensino de Língua Portuguesa. É o que tenho tentado fazer hoje em minhas atividades de ensino e pesquisa na Universidade Federal de Alagoas.

Com base na nossa tese, tão importante para a Linguística Textual, desenvolvida sob a orientação da Profa. Mônica Magalhães Cavalcante e da Profa. Matilde Gonçalves, busco dois movimentos, que se complementam: i) descrever e explicar práticas textuais em contexto digital a partir dos critérios que propus nessa pesquisa e também com base em articulações com outras pesquisas na nossa área e em áreas afins; e ii) refletir sobre possibilidades de aplicação dessas reflexões ao ensino. É um movimento que se retroalimenta e que, pelo menos hoje, faz bastante

sentido para o que eu acredito que deva ser priorizado no ensino e na pesquisa no ensino superior. Aliar pesquisa e ensino, portanto, é uma escolha acadêmica e profissional que se equilibra, para mim, de modo relativamente natural e fluido.

**ANA SOFIA SOUTO**

*A sua trajetória une docência, investigação e produção de material didático em diferentes instituições. Como é que essas experiências colaboram no modo como você pensa o ensino de língua portuguesa no Brasil?*

**ISABEL MUNIZ LIMA**

O ensino, a meu ver, precisa ir se adequando às práticas textuais contemporâneas e às necessidades que a relação entre linguagem e sociedade vão impondo/possibilitando, ao mesmo tempo em que deve estar voltado para um trabalho que solidifique o ensino da leitura, da escrita, das diferentes produções textuais (multissemióticas) e da análise linguístico-semiótica de textos escolares e clássicos, mas também de outras práticas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Os livros didáticos, em certa medida, buscam, a meu ver, preencher essas necessidades, assumindo um desafio imenso, que é se adequar às diferentes realidades de um país continental como o Brasil. Minha participação como elaboradora de materiais e, mais recentemente, como Coordenadora Pedagógica no Programa Nacional do Livro e do Material Didático<sup>1</sup>, me ajudaram a perceber com mais clareza esse desafio. O livro didático é um apoio ao professor e deve servir de inspiração ou de complemento ao trabalho que só o docente, na sala de aula, conversando com seus alunos, em contato com a realidade em que a escola está inserida, observando o que diz o projeto pedagógico da escola e do Estado, entre outros aspectos, sabe como deve ser realizado.

Vejo o ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo na escola pública, com otimismo. Há

1. Trata-se de uma das políticas públicas mais sólidas e longevas do governo brasileiro. O PNLD busca, entre outras ações, avaliar e distribuir obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas públicas da educação básica em todo o Brasil.

muitas mudanças em curso, em diferentes estados e em diferentes escolas do país. Há professores e professoras motivado(a)s. A Base Nacional Comum Curricular, mesmo diante das críticas que precisam ser feitas a ela, constitui-se como um documento importante para que os docentes encontrem caminhos para suas aulas de língua portuguesa. Minha experiência como professora efetiva do Estado do Ceará, por quase 8 anos, evidenciou a possibilidade de mudança e me fez ser hoje, ainda mais, uma defensora da educação gratuita e de qualidade.

Claro, é preciso que haja mais investimentos na infraestrutura (o desconforto térmico, por exemplo, é um grande problema nas escolas e universidades de Norte e Nordeste no Brasil) e na formação inicial e continuada de professores. É necessário diminuir o quantitativo de alunos por sala e aumentar a carga horária para planejamento de aulas. Além de se reconsiderar questões salariais para os docentes e ampliar políticas públicas de redução de desigualdades. Mas penso que, em paralelo à luta diária que devemos empreender por esses direitos, é preciso avançar e fazer o que é possível com os recursos que já temos.

*Considerando a sua vivência na educação básica e no ensino superior, quais são os maiores desafios e pontes possíveis entre esses dois contextos?*

ANA SOFIA SOUTO

Durante o período em que fui professora na educação básica, eu não percebia com tanta intensidade a presença da universidade na escola. Quando lecionei na Escola de Educação Profissional Juarez Távora, em Fortaleza, no Ceará, fui abordada por uma jovem pesquisadora de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Ela queria assistir e gravar as minhas aulas para compor o *corpus* que ela precisava analisar para escrever sua dissertação. À época, a Aprendizagem Cooperativa era a metodologia central das minhas aulas<sup>2</sup> e a pesquisadora ficou curiosa em observar esse contexto de ensino e aprendizagem.

ISABEL MUNIZ LIMA

2. Sobre a Aprendizagem Cooperativa, sugiro consultar: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19695>.

3. O ProfLetras é um Mestrado Profissional em Letras, que é oferecido em todo o Brasil por diferentes instituições públicas de ensino superior e tem como objetivo central oferecer formação continuada para professores de língua portuguesa.

4. Programa vinculado ao Ministério da Educação do Brasil que visa incentivar alunos de licenciatura a se inserirem no exercício da docência em escolas públicas.

**ANA SOFIA SOUTO**

Essa relação entre nós, professora e pesquisadora, foi fundamental para que eu percebesse a importância da universidade para o aprimoramento da prática docente. Depois desse contato, eu decidi fazer a seleção de Mestrado. Fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, sob orientação da professora Ana Célia Clementino Moura, na linha de estudos de Linguística Aplicada. A partir daí, eu tive uma outra visão sobre a relação entre esses dois contextos – educação básica e ensino superior. Fui compreendendo, à medida que construía minha dissertação, que essa relação precisava ser mais evidente, mas que ela não era fácil de ser construída. Há inúmeros empecilhos para que o professor da educação básica faça pesquisa na universidade. Afinal, nem sempre é simples conciliar as demandas profissionais, acadêmicas e pessoais ou conseguir um afastamento remunerado para realizar pesquisa.

Nessa relação entre universidades e escolas, penso que há também a dificuldade que nós, professores e pesquisadores universitários, temos em relacionar nossas pesquisas teóricas ao universo da sala de aula. Para isso, precisamos de tempo para pesquisa e de investimento financeiro para a promoção, por exemplo, de eventos de extensão em que esses dois mundos possam se aproximar. Mas essa é uma relação possível e que, graças a diferentes programas brasileiros, consegue ser realizada com êxito. Vejo o Mestrado Profissional em Letras<sup>3</sup> e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> como as principais pontes hoje no diálogo entre a educação básica e o ensino superior.

*O seu doutoramento em cotutela entre o Brasil (Universidade Federal do Ceará) e Portugal (Universidade Nova de Lisboa) sugere uma experiência acadêmica internacional. O que a levou a optar por um doutoramento em cotutela? Quais os maiores desafios e aprendizagens desse período? Que memórias acalenta?*

O que me levou a optar por um doutoramento em cotutela foi, inicialmente, o desejo de me desafiar na pesquisa. Eu queria me dedicar totalmente a um projeto de pesquisa que marcasse a minha vida pessoal e acadêmica. Para mim, a cotutela seria também uma oportunidade de incrementar meu currículo, fazer parcerias internacionais, ter a experiência de viver um período em outro país, conhecendo hábitos e costumes diferentes dos meus.

ISABEL MUNIZ LIMA

Inicialmente, eu desejava aprimorar a língua francesa, mas minhas dezenas de tentativas de estabelecer o sistema de cotutela com universidades francófonas fracassaram, por diferentes razões. Por outro lado, encontrei nas universidades portuguesas uma acolhida surpreendente. Que sorte a minha, pois a professora Matilde Gonçalves e a Universidade Nova de Lisboa me acolheram com muito carinho e abertura. Encontrei na NOVA a oportunidade para colaborar na internacionalização do grupo “Prottexto” e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, fortalecendo e ampliando laços luso-brasileiros.

O maior desafio desse período foi fazer pesquisa em plena pandemia de Covid-19: o distanciamento, o isolamento, o medo da contaminação, o desespero com a gestão catastrófica do governo brasileiro à época e os desafios de atravessar fronteiras nesse momento dramático foram, sem dúvidas, os maiores empecilhos. Por outro lado, as aprendizagens se destacaram: na Universidade Nova de Lisboa, consegui ter aulas presenciais, participar de eventos esportivos e acadêmicos, estabelecer parcerias, não só no Departamento de Linguística, mas também no Departamento de Comunicação e, em estreito diálogo com a professora Matilde Gonçalves, pensar em contribuições para minha pesquisa de doutoramento, que já estava qualificada.

Vale dizer que, para além da dimensão acadêmica, a cotutela promoveu significativo crescimento pessoal e profissional, o qual certamente levarei para toda a vida.

**ANA SOFIA SOUTO** *Ainda sobre o seu doutoramento em cotutela, que diferenças apontaria entre as academias portuguesa e brasileira?*

**ISABEL MUNIZ LIMA** A percepção que apresento aqui sobre as diferenças e semelhanças entre as duas academias parte apenas da minha experiência, em nada representando uma visão única da complexidade da pergunta. Acho importante destacar isso, porque cada pesquisador faz escolhas e busca vivências diferentes nesse tipo de intercâmbio acadêmico.

Um primeiro aspecto que me chamou a atenção foi a gestão do tempo de pesquisa nas duas academias. Em Portugal, me parece que os pesquisadores tomam mais tempo para refletir, analisar, descrever fenômenos, publicar, participar de eventos. Eu considero essa atitude bastante sábia. No Brasil, por outro lado, há uma aceleração nesse tempo, o que se revela no acúmulo de eventos e nas muitas possibilidades de produção acadêmica. É uma aceleração que, no meu caso, chegou a afetar minha saúde mental.

O segundo aspecto que gostaria de destacar tem relação com o desejo sincero de colaboração e de empatia entre discentes e docentes tanto no Brasil quanto em Portugal. Eu imaginava que, em terras lusitanas, os colegas seriam mais distantes e os professores menos participativos e empáticos. Mas percebi, na NOVA, uma relação diferente, muito mais próxima e generosa.

**ANA SOFIA SOUTO** *Como é que a experiência de cofundar o grupo de discussão “Entre Textos: Diálogos Transatlânticos em Linguística do Texto e do Discurso”, em 2021, contribuiu para o amadurecimento das discussões teóricas e metodológicas no seu campo de investigação? Há alguma sessão do grupo que destaque como particularmente relevante para o seu percurso?*

Quando Ana Sofia Souto me revelou a ideia do “Entre Textos” e me fez o generoso convite para cofundar esse grupo de discussão, eu senti, dentro daquele estado de gratidão, que a cotutela estava mesmo fazendo sentido e se alinhando àquilo que eu buscava indo à Universidade Nova de Lisboa. Cada convidado e convidada que participou das sessões que coordenamos me mostrou novos horizontes e possibilidades dentro dos estudos do texto e do discurso.

ISABEL MUNIZ LIMA

A sessão que eu destaco é, sem dúvidas, a primeira, com a Profa. Mônica Magalhães Cavalcante. Mesmo diante das inúmeras tarefas acadêmicas nas quais ela sempre estava envolvida, preparou uma apresentação brilhante e entusiasmante para o “Entre Textos”. Meus olhos brilhavam de alegria e de admiração por aquela presença tão ilustre e tão sábia, que, de modo didático e bem-humorado, compartilhava com a comunidade acadêmica luso-brasileira os avanços da Linguística Textual praticada no Grupo de pesquisa “Prottexto” naquele momento.

Essa sessão foi relevante, não só pelo privilégio de ouvir uma grande pesquisadora dos estudos do texto, mas porque me deu a certeza sobre o que eu queria pesquisar dali para a frente e solidificou a ideia de que eu queria, profissionalmente, fazer parte da vida na universidade.

*A sua tese de doutoramento, indicada ao “Prêmio Capes de Teses 2023”, trata dos modos de interação em contexto digital. O que mais a surpreendeu ao longo dessa investigação? Quais as principais aprendizagens que destacaria?*

ANA SOFIA SOUTO

Essa pergunta é bem desafiadora. A professora Mônica Magalhães Cavalcante, com sua sabedoria e olhar prospectivo, viu em mim a pesquisadora capaz de, naquele momento, reconsiderar a noção de interação, conceito já bem estabelecido na área dos estudos da linguagem. Eu sou muito grata por esse gesto de confiança da professora.

ISABEL MUNIZ LIMA

Lidar com essa responsabilidade, porém, foi um desafio. As palavras que Mônica compartilhou comigo no WhatsApp ainda soam nos meus pensamentos: “Bel, você ainda não se deu conta da revolução que sua pesquisa causou na área da Linguística Textual?”. Surpreendeu-me quando percebi, ao longo dos anos de pesquisa, que, sim, eu fui capaz de fazer isso. Mas essa capacidade nada tem a ver com um trabalho individual. Ela é fruto do direcionamento primoroso da professora Mônica, do referencial teórico com o qual dialoguei, dos intensos debates com os membros do grupo “Prottexto” em nossas reuniões e eventos acadêmicos, das trocas que tive o privilégio de obter com a professora Matilde e com os colegas na disciplina de *Ciberespaço, mídia e interação* no curso de mestrado em Comunicação da NOVA, da generosidade dos professores e das professoras que leram meu trabalho, tanto durante a qualificação, quanto nos Seminários de Pesquisa e, finalmente, na defesa da tese. E, ainda, das interlocuções com meu esposo, antropólogo, artista e curioso, que, com seu olhar de outra área, me fazia refletir com profundidade sobre meu objeto de estudo.

Nesse processo, destaco o desafio de escrever a seção de Metodologia. Era a primeira vez que uma tese de doutoramento do grupo “Prottexto” se valia explicitamente de uma perspectiva pós-dualista (baseada em Paveau, 2017) para direcionar seu fazer analítico.

Além disso, destaco o desafio de lidar com a velocidade com que surgiam novas práticas textuais *on-line*, sobretudo durante a pandemia, em que muitas atividades passaram para o espaço da Web 2.0. À medida que eu ia fazendo as análises, outras possibilidades surgiam e precisavam ser incluídas na tese. Não havia outra forma: foi com a ajuda dos colegas e da plena confiança e direcionamento da professora Mônica que foi possível construir esse trabalho.

Nesse processo, estive 4 anos completamente dedicada à pesquisa e à escrita desse trabalho.

Finalizar um doutoramento é um desafio que poucos conseguem superar com a saúde mental em dias. O contexto da pós-graduação no Brasil é cada vez mais acelerado e adoecido. Eu tive o privilégio de estar em um contexto em que foi possível vencer esses desafios. Durante o doutoramento, inclusive, escrevi um diário de bordo, que foi um auxílio importante durante os momentos difíceis da pesquisa. No futuro, quem sabe, as reflexões que escrevi ali, com suas dores, angústias e celebrações, serão publicadas.

Para finalizar a resposta a essa pergunta, destaco os aprendizados. Diria que, no processo de pesquisa de doutoramento, aprendi um pouco mais sobre disciplina e resiliência. Acho também que amadureci, mesmo que ainda superficialmente, a difícil habilidade da autoria. Aprendi que há potência em ouvir os mais experientes. Aprendi a valorizar cada discussão do grupo de pesquisa. Aprendi sobre o presente que é ter professores que orientam e refletem sobre o nosso trabalho. Aprendi que é preciso um misto de ousadia e humildade para produzir uma pesquisa da dimensão de uma tese.

*Enquanto investigadora da interação digital, qual é a sua perspectiva sobre o impacto da inteligência artificial na produção textual e no ensino da escrita?*

ANA SOFIA SOUTO

Essa pergunta é muito importante para os dias atuais. Eu ainda estou construindo minhas impressões sobre o assunto.

ISABEL MUNIZ LIMA

Primeiramente, precisamos conhecer as possibilidades que a IA nos oferece, não só enquanto usuários/as comuns, mas também como professores/as e pesquisadores/as. Há ferramentas bastante interessantes, que podem vir a potencializar o ensino de leitura e produção textual.

Assim como acontece com outras tecnologias, a IA pode ser uma aliada ao ensino de produ-

ção textual escrita, como, por exemplo, sendo uma ferramenta de assistência personalizada para fornecer *feedback* sobre textos escritos pelos/as próprios/as alunos/as. Mas esse trabalho precisa ser realizado sob a orientação do professor, pois as IA alucinam, inventam conteúdos. Nesse sentido, precisamos ter uma postura crítica em relação ao nosso uso dessa tecnologia. Mais que isso e antes de tudo, precisamos, a meu ver, conversar sobre ética na pesquisa com nossos estudantes, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Penso que esse é o ponto de partida que tornará os impactos da IA no ensino mais fluidos e tranquilos de serem geridos.

Junto ao grupo “Prottexto”, temos desenvolvido um *e-book*, que será lançado em breve, em que esse tema será discutido no âmbito da Linguística Textual e de suas categorias de análise. O Professor Ricardo Cruz, doutorando na Universidade Aberta de Portugal, orientando da Profa. Dra. Isabel Seara, tem feito um trabalho brilhante a fim de trazer possibilidades de uso da IA para o ensino de língua portuguesa. Há ainda os professores Franklin Oliveira, Silveline Silva, Evandro Catelão e Fábio Coelho, entre muitos outros, que têm refletido sobre a relação entre texto e inteligência artificial, com foco no ensino.

Nos últimos meses, tenho lido diferentes artigos, documentos oficiais e documentos orientadores sobre Inteligência Artificial e ensino para entender melhor o assunto e, futuramente, sistematizar algumas ideias.

Meu Projeto de Iniciação Científica 2025/2026 tem como objetivo mapear os estudos que foram publicados na articulação entre Inteligência Artificial e ensino. Espero, com essa pesquisa, colaborar para que o tema chegue à sala de aula. Nas minhas aulas na universidade, tenho refletido sobre usos éticos possíveis da IA na leitura e produção de textos. E venho compartilhando essas experiências, ainda em uma dimensão mais experimental que teórica, em palestras e

eventos acadêmicos presenciais e *on-line*. Isso para dizer que as pesquisas e as reflexões são recentes e carregam o desafio de precisarem se atualizar a cada instante. É muito veloz o avanço dessa tecnologia. Precisamos estar atentos e críticos aos seus riscos e potencialidades.

*Quais são os seus projetos futuros? Há alguma linha de investigação que deseja explorar mais a fundo?*

ANA SOFIA SOUTO

Os projetos futuros são muitos, mas tenho buscado um equilíbrio entre esses sonhos e a minha saúde mental, tentando desacelerar e estar mais presente naquilo que escolho fazer. A curto/médio prazo, almejo fazer um estágio de pós-doutoramento para refletir sobre texto, leitura, interação digital e ensino. Pretendo também ingressar em um programa de pós-graduação para iniciar orientações de mestrado e doutorado. A argumentação e a intertextualidade, aliadas aos modos de interação com Inteligência Artificial e ao ensino de leitura, são categorias/temas que estão no meu radar para os próximos anos de atividade científica.

ISABEL MUNIZ LIMA

Em termos de alinhamento teórico, continuo me sentindo contemplada com as possibilidades que a Linguística Textual, em sua interdisciplinaridade focada (como sempre evidenciava nossa saudosa professora Mônica Magalhães Cavalcante), nos apresenta diante dos desafios em torno do texto e da interação digital. Portanto, pretendo seguir pesquisando na linha de estratégias de textualização.

Desejo, ainda, publicar meu segundo livro, desta vez voltado para a prática de sala de aula, com foco na formação de professores de língua portuguesa. Esse projeto já está sendo construído e espero conseguir publicá-lo, quem sabe, em 2026.

**ANA SOFIA SOUTO** *Considerando a sua atuação no ensino e na pesquisa até aqui, que conselho daria a estudantes que estão a pensar ingressar na área de Letras e pensam em seguir uma carreira acadêmica?*

**ISABEL MUNIZ LIMA** Considero minha atuação no ensino e na pesquisa ainda incipiente e repleta de lacunas, mas reconheço que há muitos aprendizados e é a partir deles que compartilho algumas palavras para esses estudantes.

Os estudos da linguagem são encantadores: compreender o que é língua, sujeito, texto, interação, leitura, compreensão, produção textual, discurso e se deliciar com os caminhos do texto literário é fabuloso! Inclusive, acho que a separação entre áreas do conhecimento, como Literatura versus Linguística, precisa ser vista mais como uma estratégia didática do que como um ringue de luta. Afinal, estamos lidando com textos/discursos, seja em que área for. O estudante que faz Letras tem, portanto, o privilégio de caminhar por diferentes dimensões da capacidade de linguagem humana.

Diria a quem quer ingressar no curso de Letras que é valioso olhar com carinho para a profissão docente. Há estudantes, nas diferentes escolas de educação básica, sobretudo nas públicas, que precisam de professores brilhantes e empáticos. E eu me dedico, todos os dias, a colaborar na formação desse tipo de profissional. Penso que a docência é construída durante o curso, nas leituras e nas vivências que a universidade proporciona. Ser professor não é uma habilidade nata, nem é um dom. A docência se constrói com interesse no outro, com o desejo de empoderar estudantes de educação básica para que se comuniquem de modo mais eficaz e que, com isso, possam melhorar suas vidas.

Diria ao interessado no curso de Letras que é aqui o espaço de construção de profissionais que terão um poder imenso (e uma responsabilidade igualmente relevante) de transformação

social. Diria ao interessado no curso de Letras que é aqui, a meu ver, que formamos os profissionais mais importantes para a sociedade.

*Por fim, há alguma obra, autor(a) ou investigador(a) que destacaria como mais fundamental ou inspirador(a) no seu percurso?* ANA SOFIA SOUTO

De Mônica Magalhães Cavalcante a Vanda Maria Elias, é na Linguística Textual que eu encontro as pesquisadoras/os autores mais inspiradores para o meu percurso acadêmico. Menciono, além de Mônica e Vanda, Ingedore Koch, Irandé Antunes, Luiz Antônio Marcuschi e Valdinar Custódio-Filho. ISABEL MUNIZ LIMA

Fora do eixo da LT, destaco o saudoso professor Paulo Mosânio, um amigo querido e um gênio da Linguística, que o tempo também encantou.

Para além do meio acadêmico, nesse mar de inspirações, destaco Guimarães Rosa e seu *Grande Sertão: Veredas*. Até hoje os ensinamentos de Riobaldo, personagem principal da obra, seguem me transformando como pessoa e acho que, conseqüentemente, fazendo essa pessoa se refletir na professora e na pesquisadora que sigo aprendendo a ser.

*Algumas palavras finais?* ANA SOFIA SOUTO

Agradeço à colega e amiga Ana Sofia Souto pelo presente que me deu ao me convidar para realizar esta entrevista. Muito obrigada pela oportunidade! Escrevo essas reflexões em um dia gostosamente chuvoso do inverno alagoano, no Nordeste do Brasil, com um sentimento de muita gratidão pelo percurso que me vi sendo levada a percorrer à medida que ia respondendo, inacabadamente, às perguntas desta entrevista. ISABEL MUNIZ LIMA

Inevitavelmente emocionada em, a cada resposta, lembrar de minha orientadora de doutoramento, a professora Mônica Magalhães Cavalcante, dedico a ela esta entrevista. Fui uma das sortudas que tiveram o presente de tê-la por perto e de, com ela, aprender sobre sabedoria, bom humor, confiança e afeto. Serei sempre grata aos seus esforços em impulsionar, com amor e dedicação, tantos de nós, seus alunos e admiradores. Obrigada por tanto, Professora Mônica!

