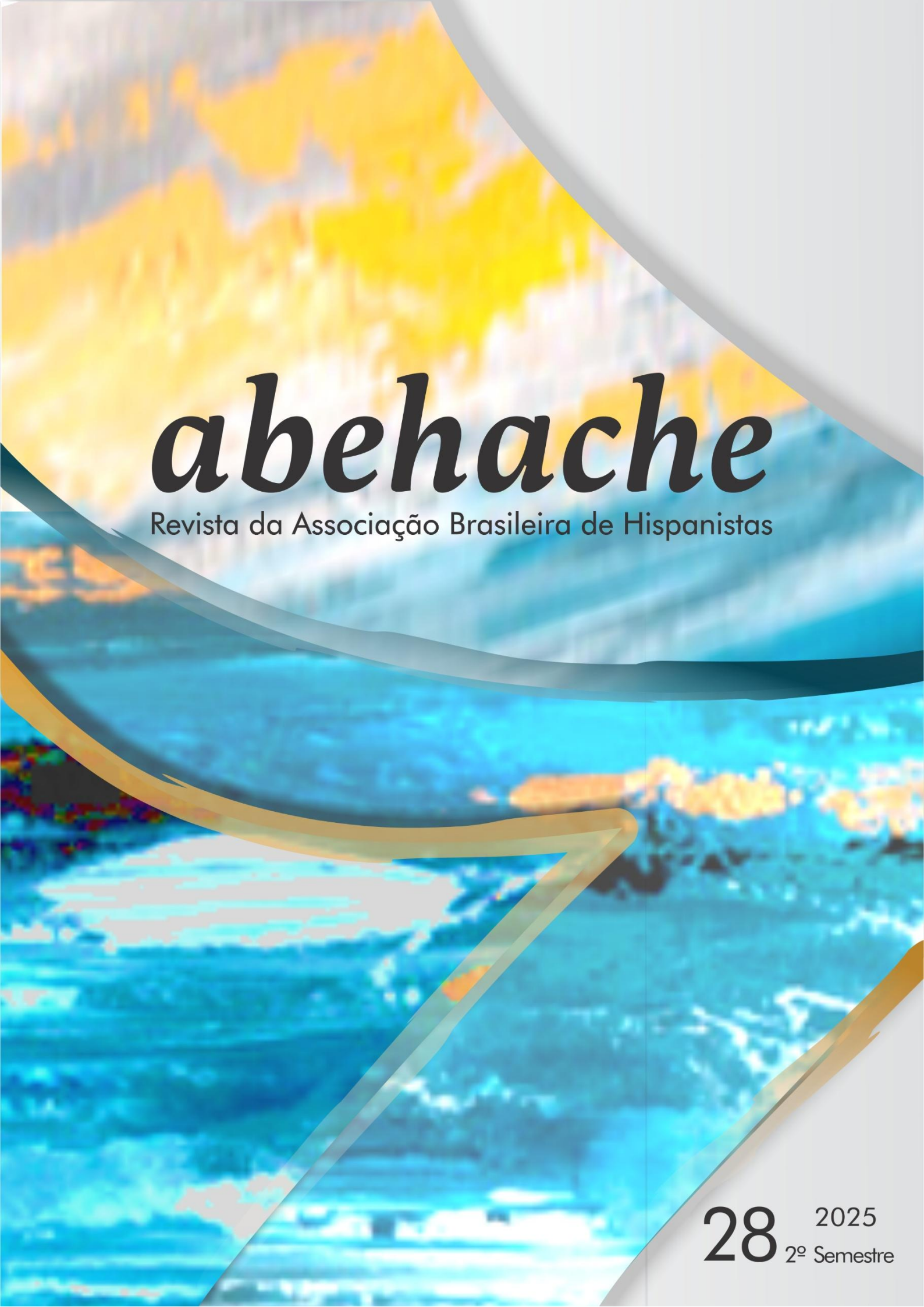




abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

28 2025
2º Semestre



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE HISPANISTAS

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 28
2º Semestre de 2025

Diretoria da ABH (2025-2026)

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Presidente

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)
Vice-presidenta

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
1º Secretário

Wagner Barros Teixeira (UNILA)
2º Secretário

Leandro Silveira de Araújo (UFU)
1º Tesoureiro

Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
2º Tesoureiro



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional -
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

A revisão textual, a adequação às normas da ABNT e as
informações contidas nos artigos são de inteira
responsabilidade de seus autores e coautores.

Editora-chefe

Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

Editores Adjuntos

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Leandro Silveira de Araújo (UFU)
Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Wagner Barros Teixeira (UNILA/UFAM)

E-mail

revista.abh@gmail.com

Comissão Editorial

Claudia Cristina Ferreira (UEL)
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMT)
Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)
Fabrício Paiva Mota (UFS)
Fernanda Tonelli (IFS)
Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)
Tiago Alves Nunes (UFBA)
Valdiney da Costa Lobo (UNILA)

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong
Univ. Nacional de Misiones, Argentina

Azucena Palacios
U. Autónoma de Madrid, Espanha

Bernard Sicot
Université Paris X — Nanterre, França

Elisa Amorin
UFMG, Brasil

Enrique Foffani
Univ. Nacional de Rosario, Argentina

Heloísa Pezza Cintrão
USP, Brasil

Jens Andermann
Universität Zürich

Jorge Diaz Cintas
Imperial College London, Reino

José Carlos Sebe Meihy
USP, Brasil

José Ribamar Bessa Freire
UERJ, Brasil

Julio Pimentel Pinto
UNIRIO, Brasil

Julio Rodriguez Puértolas
U. Autónoma de Madrid, Espanha

María Elena Placencia
Birkbeck, University of London, Reino Unido

Mirta Gropi
USP, Brasil

Oscar Díaz Fouces
Universidad de Vigo, Espanha

Pablo Rocca
Univ. de la República, Uruguai

Pablo Vila
University of Temple, EUA

Patricia Willson
El Colegio de México, México

Raquel Macciucci
Univ. Nac. de La Plata, Argentina

Sílvia Cárcamo de Arcuri
UFRJ, Brasil

Silvina Montrul
Univ. de Illinois, EUA

Susana Romano Sued
Univ. Nacional Córdoba, Argentina

Susana Zanetti
Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina

Vera Sant'Anna
UERJ, Brasil

Virgínia Unamuno
Conicet, Argentina

Viviana Gelado
UFF, Brasil

Walter Carlos Costa
UFSC, Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
Pedagogia dos Multiletramentos e ensino de espanhol no Brasil	8
<i>Elias Vinicius de Sousa Mata; Maria Geizi Silva Pinto</i>	
Entre teoria e declaração: percepções docentes sobre Letramento Crítico e inferências no ensino de espanhol.	28
<i>Emanuel de Abreu Silva</i>	
Español con acento amazónico: el uso de videos en redes sociales como estrategia de enseñanza y valorización cultural	48
<i>Elenilce Reis Farias Peixoto; Tabita Moraes de Castilho</i>	
Echando um vistazo al verbo ‘echar’: uma análise metalexicográfica e sintático-semântica em língua espanhola..	69
<i>Roana Rodrigues; Ana Beatriz Nunes Silva</i>	
O Espanhol na paisagem linguística de Boa Vista-RR	91
<i>Carlos Gutemberg Silva Mendes; Eliabe Procópio</i>	

APRESENTAÇÃO

Apresentamos o número 28, referente ao segundo semestre de 2025, publicado por esta equipe editorial, composta pela Editora-chefe Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA/CNPq), em parceria com os Editores adjuntos: Alexandro Teixeira Gomes (UFRN), Leandro Silveira de Araújo (UFU), Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN), Valdecy de Oliveira Pontes (UFC) e Wagner Barros Teixeira (UNILA/UFAM). Neste número constam artigos com temáticas livres na área de hispanismos, que compreendem relevantes contribuições ao ensino de espanhol e aos estudos linguísticos dessa língua.

O artigo de abertura, *Pedagogia dos Multiletramentos e ensino de espanhol no Brasil*, de Elias Vinicius de Sousa Mata e Maria Geizi Silva Pinto, apresenta uma revisão da literatura sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de espanhol, por meio do mapeamento de tendências e lacunas, de enfoques metodológicos e de resultados. O artigo adota uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, caracterizando-se como uma revisão narrativa (Lima; Miotto, 2007) e recorre a dados provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal de Periódicos da CAPES, por meio do emprego dos buscadores “multiletramentos” e “ensino de língua espanhola”.

Em *Entre teoria e declaração: percepções docentes sobre Letramento Crítico e inferências no ensino de espanhol*, o autor Emanuel de Abreu Silva analisa as percepções e autodeclarações de professores de espanhol em atuação no Brasil acerca da leitura e do Letramento Crítico, priorizando o papel das inferências no ensino. A pesquisa, de abordagem mista exploratório-interpretativista, baseou-se na aplicação de um questionário on-line a 62 docentes, considerando variáveis como nacionalidade, nível de atuação, uso de materiais didáticos e compreensão declarada desses conceitos.

No artigo *Español con acento amazónico: el uso de videos en redes sociales como estrategia de enseñanza y valorización cultural*, as autoras Elenilce Reis Farias Peixoto e Tabita Moraes de Castilho relatam sua experiência com o uso de dois vídeos que articulam o idioma com práticas culturais locais, a saber, a culinária paraense e a vida ribeirinha nas ilhas de Abaetetuba (PA). Com base em uma abordagem qualitativa e na metodologia do relato de experiência, as autoras investigam

os sentidos pedagógicos, linguísticos e decoloniais dessas produções audiovisuais, propondo uma pedagogia crítica e territorializada.

Em *Echando un vistazo al verbo ‘echar’: uma análise metalexicográfica e sintático-semântica em língua espanhola*, Roana Rodrigues e Ana Beatriz Nunes Silva apresentam sua contribuição aos estudos descritivos da língua por meio de análises de construções com o verbo multifuncional *echar*, considerando suas ocorrências em dois dicionários bilíngues espanhol-português (Señas e WordReference). As autoras a partir da taxonomia de Rassi e Vale (2013) classificam 17 acepções de *echar* registradas igualmente nos dois dicionários investigados segundo o seu comportamento sintático-semântico.

Já em *O Espanhol na paisagem linguística de Boa Vista-RR*, Carlos Gutemberg Silva Mendes e Eliabe dos Santos Procópio discutem a presença da língua espanhola em Boa Vista, Roraima, orientando-se pelo conceito de paisagem linguística (PL), proposto por Landry e Bourhis (1997), relativo às expressões textuais do multilinguismo em contexto urbano.

Agradecemos às autoras e autores a valiosa contribuição ao presente número, pois cada uma delas demonstra a diversidade temática e metodológica dos estudos hispanistas no contexto brasileiro e consolida a sua vitalidade e riqueza. Boa leitura!

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista¹
Editora-chefe

Valdecy de Oliveira Pontes²
Editor-adjunto

1 Doutora em Linguística (IEL/UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal da Bahia e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: liviamarufc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7137-5473>.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>.

Pedagogia dos Multiletramentos e ensino de espanhol no Brasil

Elias Vinicius de Sousa Mata³
Maria Geizi Silva Pinto⁴

Resumo: Objetiva-se revisar a literatura sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de espanhol, mapeando tendências e lacunas, enfoques metodológicos e resultados apresentados. Como base teórica, nos apoiamos nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos do The New London Group (1996). No que se refere aos pressupostos metodológicos, o artigo adota uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico, caracterizando-se como uma revisão narrativa (Lima; Mioto, 2007). Para tanto, utilizaram-se como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES, por meio do emprego dos buscadores “multiletramentos” e “ensino de língua espanhola” e seguindo critérios de inclusão e exclusão. A revisão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de língua espanhola destaca práticas inovadoras, multimodais e críticas, mas aponta lacunas nas políticas institucionais, na formação docente e nos repertórios metodológicos. Aponta a necessidade de investimento em qualificação, pesquisas-ação e ampliação para diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol; Estudos do Letramento; Pedagogia dos Multiletramentos.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo revisar la literatura sobre la Pedagogía de las Multiliteracidades y la enseñanza del español, mapeando tendencias, vacíos, enfoques metodológicos y resultados. Como fundamento teórico, esta investigación se basa en los estudios seminales sobre la Pedagogía de las Multiliteracidades propuestos por el New London Group (1996). En lo que respecta a los supuestos metodológicos, la investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico, lo que la caracteriza como una revisión narrativa (Lima y Mioto, 2007). Para ello, se recurrió a la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y al Portal de Periódicos de la CAPES, empleando los términos “Multiliteracidades” y “enseñanza de la lengua española” y siguiendo criterios previamente establecidos de inclusión y exclusión. La revisión de los estudios sobre la Pedagogía de las Multiliteracidades en la enseñanza del español pone de relieve prácticas innovadoras, multimodales y críticas, al tiempo que señala vacíos en las políticas institucionales, la formación docente y en los repertorios metodológicos. Los hallazgos evidencian la necesidad de invertir en procesos de cualificación profesional, investigaciones-acción y en la ampliación de estas iniciativas a diversos contextos educativos.

Palabras clave: Enseñanza del Español; Estudios de las Literacidades; Pedagogía de las Multiliteracidades.

3 Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre pelo mesmo Programa. Professor de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Ceará-Mirim. E-mail: espanholcomelias@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6640-7063>

4 Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPgEL) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestra em Ciências da Linguagem (PPgCL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora de Língua Portuguesa, Revisora de textos e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: pintozeizi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1311-4782>

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, o cenário da educação linguística tem sido intensamente impactado pelas transformações decorrentes do advento e do avanço das tecnologias digitais, que reconfiguram significativamente as práticas de escrita, leitura e oralidade em suas múltiplas configurações semióticas e contextos de produção. Assim, essa complexidade comunicativa contemporânea, circunscrita ao âmbito digital, requer dos professores de línguas o desenvolvimento e a adoção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades comunicativas de seus aprendizes, considerando as múltiplas plataformas que atravessam diretamente seu cotidiano e as mais diversas semioses envolvidas na concretização da linguagem enquanto prática social.

Evocando, então, os estudos do letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995; Tinoco, 2008), as práticas situadas de produção de linguagem são o fator motriz das estratégias didáticas dos professores de línguas, seja materna ou estrangeira. À vista disso, situamos este estudo no ensino de Língua Espanhola (LE) no Brasil, contexto que apresenta um panorama de complexidades e particularidades a serem levadas em consideração. Especialmente quando se trata das políticas linguísticas de promoção do ensino de LE, documentos oficiais norteadores do fazer docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pecam por não tratar do ensino desse idioma (Brasil, 2018). Tal fato decorre da revogação da Lei nº 11.161/2005, ou Lei do Espanhol (Brasil, 2005), pela reforma do Ensino Médio de 2017 promulgada pelo ex-presidente Michel Temer e reafirmada pela aprovação do Novo Ensino Médio de 2024 sancionada pelo governo Lula.

Nesse sentido, consideramos que o não reconhecimento da necessidade de oficialização da legalidade do ensino de LE pelos documentos oficiais nacionais acarreta a falta de incentivo para o desenvolvimento de estratégias didáticas e pesquisas científicas acerca do ensino de LE, ignorando as demandas sociais e culturais de um contexto latinoamericano onde emergem práticas de linguagem cada vez mais mediadas pelos recursos digitais. Entretanto, em contrapartida à desvalorização incentivada pelos documentos oficiais, a LE segue presente nas escolas da Educação Básica de diversos estados brasileiros como Paraíba (Paraíba, 2018), Paraná (Paraná, 1989) e Roraima (Roraima, 1991), por meio de leis estaduais, mas segue também presente principalmente na vida dos estudantes brasileiros imersos nas práticas de linguagem permeadas no âmbito digital, onde comumente se lida com diferentes línguas simultaneamente.

Desse modo, ao trazer à tona as compreensões dos estudos do letramento de vertente sociocultural e compreendermos que seus conceitos também alcançam o ensino de LE como língua estrangeira, visto que a linguagem enquanto prática social não se limita à língua materna, as práticas

comunicativas realizadas por meio de diferentes gêneros discursivos e mídias estão no centro da formação cidadã do indivíduo. Assim, consideramos a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo The New London Group (1996) como um rico arcabouço teórico-metodológico orientado à construção de um fazer docente que considere as nuances da prática social da linguagem e sua interface com as tecnologias digitais.

Diante disso, objetivamos revisar a literatura sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE, mapeando tendências e lacunas, enfoques metodológicos e resultados apresentados. Dessa forma, buscamos tecer uma compreensão do quanto e como têm se desenvolvido pesquisas científicas que proponham um diálogo entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE no Brasil. Considerando esse campo de interação entre ambos os construtos como fundamental para que o docente pesquisador se mantenha atualizado e preparado para lidar com as diferentes complexidades das práticas de linguagem, entendemos ser necessário conhecer e analisar os trabalhos acadêmicos produzidos nesse contínuo, além de verificar se estão sendo realizados.

Compreendemos, então, como necessária e relevante a construção desta revisão de literatura, visto que os resultados apresentados fornecem subsídios para o aprimoramento de práticas pedagógicas e para a proposição de pesquisas vindouras que reconheçam a potencialidade da incorporação das concepções não apenas da Pedagogia dos Multiletramentos, mas também dos estudos do letramento de vertente sociocultural, ao ensino de LE como língua estrangeira no Brasil.

Por conseguinte, este artigo inicia-se com uma breve discussão acerca dos estudos do letramento de vertente sociocultural e da Pedagogia dos Multiletramentos. Em seguida, apresentamos detalhadamente os aspectos metodológicos adotados e os resultados alcançados, bem como a análise e a discussão. E, por fim, terminamos com considerações finais acerca dos principais achados evidenciados nas análises, seguidas das referências citadas neste estudo.

1. Fundamentação teórica

Para alcançarmos as concepções teórico-metodológicas que subsidiam a Pedagogia dos Multiletramentos, é preciso compreender como os estudos do letramento de vertente sociocultural dialogam e oferecem suporte ao desenvolvimento de estudos sob essa perspectiva. Assim, a ótica dos estudos do letramento sob essa vertente se situa na confluência de diferentes tradições teóricas, como a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin e as contribuições da Linguística Aplicada para compreender a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais historicamente situadas (Bakhtin, 2003; Kleiman, 1995; Kleiman; De Grande, 2015; Santos-Marques, 2016).

Neste panorama, o letramento não se limita ao domínio das habilidades codificantes, mas envolve um conjunto de práticas que mobiliza sistemas simbólicos em contextos específicos, gestando sentidos de acordo com os objetivos e os participantes envolvidos (Kleiman, 1995). Quando trazemos essa noção para a contemporaneidade, marcada pelas tecnologias digitais, reconhecemos que, nas práticas sociais estabelecidas no ato de se comunicar, deve-se incorporar modalidades que vão além do texto impresso. Por exemplo, a criação de *videocasts* em LE sobre temas socioculturais ou a produção colaborativa de histórias digitais ilustradas que articulem imagens, áudio e legenda.

À vista disso, a emergência de dispositivos móveis e plataformas colaborativas tem intensificado as demandas por novos repertórios de leitura e escrita, exigindo que estudantes de LE desenvolvam competências em ambientes digitais. Por exemplo, para um professor pesquisador de LE deve ser caro investigar como estudantes utilizam *blogs* bilíngues, testar estratégias pedagógicas que usem de aplicativos de realidade aumentada para reconhecer vocabulário, ou até mesmo o uso de ferramentas de tradução assistida em textos multimodais, a fim de compreender como a aprendizagem de línguas se dá por meio de múltiplos canais semióticos, favorecendo a integração de conhecimentos culturais e linguísticos.

Essas noções acerca das nuances que atravessam o uso da linguagem enquanto prática social no âmbito digital nos levam a compreender a Pedagogia dos Multiletramentos como uma alternativa estratégica para o direcionamento do professor, enquanto docente e pesquisador. Para tanto, é necessário que compreendamos a que se refere o conceito de multiletramentos a que diz respeito essa pedagogia. Para isso, o The New London Group (1996) propõe que, na era da Web 3.0, os multiletramentos concernem à compreensão e produção de sentido que envolvem simultaneamente múltiplos modos semióticos, sejam verbal, visual, gestual, sonoro e espacial, em interação comunicativa (Oliveira; Szundy, 2014). Na sala de aula de LE, por exemplo, os multiletramentos podem incluir a análise crítica de memes em LE, em que alunos discutem elementos visuais, referências culturais ibero-americanas e estratégias de humor, ou ainda a elaboração de videocliques breves (*reels* do *Instagram*) nos quais exploram pronúncia, entonação e incorporação de recursos musicais típicos de países de LE, fomentando a aprendizagem integrada das competências linguisticamente multimodais.

Rojo (2013) destaca que o prefixo “multi” sublinha duas dimensões essenciais: a variedade de linguagens e mídias empregadas na produção de textos multimodais e a diversidade cultural e de repertórios que os sujeitos trazem à sua prática de linguagem, seja ela na esfera digital ou não. Em um curso de uma língua estrangeira, isso implica valorizar não apenas a gramática normativa, mas

também práticas como a leitura de artigos de opinião em periódicos digitais latino-americanos, a produção de infográficos em LE sobre temas de atualidade e a participação em fóruns online de intercâmbio linguístico com falantes nativos de diferentes regiões hispanofalantes. Tais experiências ampliam a competência comunicativa e possibilitam o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita ajustadas a múltiplos suportes e interlocutores (Pinheiro, 2016; Silva; Tinoco, 2019).

Ainda sobre os multiletramentos, Prieto (2015, p. 42) considera que o conceito

[...] surgiu como proposta de abarcar em um termo mais amplo essas diversidades tanto dos sujeitos como da produção de significados e do diálogo entre os meios. O acréscimo do prefixo “multi” se justifica em função da urgência em analisar as novas configurações sociais na atualidade e possui dois sentidos: o primeiro se refere à variação da linguagem de acordo com o contexto de uso, uma vez que ela reflete a existência de identidades diferentes e divergentes. Já o segundo sentido do prefixo está relacionado à multimodalidade, ou seja, à interação entre o texto escrito e outros modos de significados (visual, espacial, gestual, verbal, entre outros) (Prieto, 2015, p. 42).

A proposta de Prieto (2015), ao justificar o uso do prefixo “multi”, corroborando as considerações de Rojo (2013), pelos sentidos interdependentes de diversidade linguística e multimodalidade, pressupõe uma base teórica consistente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a complexidade comunicativa contemporânea, a qual entende o texto como uma “integração de recursos e práticas” (Ribeiro, 2021, p. 27). Nessa perspectiva, a criação de um caderno digital de comentários sobre videocliques musicais em LE, por exemplo, permite integrar diferentes modos de significação, como o verbal, o visual e o sonoro, e valorizar a diversidade linguística e cultural presente nos textos audiovisuais.

Esse tipo de atividade pode promover não apenas a análise linguística, com foco em expressões idiomáticas e fenômenos fonéticos, mas também a leitura crítica de discursos culturais, alinhando-se aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e favorecendo a construção de conhecimentos significativos no ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, pode-se utilizar uma plataforma colaborativa para que pares de estudantes discutam online as observações, produzindo sínteses escritas em LE que integrem texto, imagens estáticas e pequenos cliques de áudio. Esse tipo de tarefa pode favorecer a articulação entre habilidades de pesquisa, escrita acadêmica em LE e uso de ferramentas digitais, promovendo o desenvolvimento de multiletramentos em sua dimensão cultural e tecnológica como pressupõem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

À vista do supracitado e diante das transformações tecnológicas e culturais que marcam o passar do século XXI, a incorporação de práticas de multiletramentos no ensino de LE revela-se importante para a formação de cidadãos capazes de atuar, com responsabilidade e criticidade, em ambientes comunicacionais complexos e diversificados. Ao expandir o conceito de letramento para abarcar a multimodalidade e a multiculturalidade, a Pedagogia dos Multiletramentos oferece um arcabouço metodológico que valoriza a diversidade de linguagens, mídias e saberes culturais. Trazendo novamente a discussão para a sala de aula de LE, adotar essa abordagem implica planejar atividades que integrem texto, imagem, som e interação digital, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e criativas, que consideramos fundamentais para a participação ativa e reflexiva em uma sociedade globalizada.

Por exemplo, o vasto leque de gêneros discursivos circunscritos ao âmbito digital, desde fóruns de discussão nas redes sociais em LE até videoaulas legendadas, requer que o professor de LE adote estratégias de ensino que valorizem o contexto comunicativo e a intencionalidade dos falantes. A análise de interações reais em plataformas como Instagram ou TikTok, nas quais usuários hispanófonos produzem *reels* sobre tradições culturais, pode servir de ponto de partida para atividades de compreensão auditiva e de produção escrita, considerando as variações discursivas e os recursos multimodais empregados. Então, destacamos a importância de situar o ensino de LE numa abordagem crítica que problematize questões socioculturais, como identidades linguísticas e representações culturais. Ao explorar textos multimodais produzidos por falantes de diferentes regiões da América Latina e da Península Ibérica, por exemplo, os estudantes são convidados a refletir sobre práticas de poder e estereótipos, desenvolvendo não apenas proficiência linguística, mas também consciência MULTicultural (Rojo; Moura, 2012).

Desse modo, consideramos que investigar academicamente a interseção entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE se faz necessário para aprimorar modelos didáticos que atendam às demandas de uma sociedade cada vez mais digital e globalizada. A produção de estudos críticos e empíricos pode nos permitir compreender como diferentes modalidades semióticas e repertórios culturais influenciam a aprendizagem dessa língua, fornecendo subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras, atendendo às demandas sociais dos estudantes contemporâneos. Em síntese, a adoção desses pressupostos não constitui apenas uma resposta às exigências tecnológicas, mas também uma orientação pedagógica que favorece a inclusão, a criatividade e a reflexão sobre as diferentes práticas sociais de linguagem que emergem da multimodalidade (Papen, 2009). Assim, a educação linguística se transforma, visando um ensino mais

dinâmico, situado e alinhado às demandas de um mundo em constante desenvolvimento, tendo em vista os diferentes “objetos de leitura que circulam socialmente” (Ribeiro, 2016, p. 46).

Ademais, a relevância dessas investigações manifesta-se na potencial contribuição para a construção de currículos flexíveis e centrados no estudante, nos quais a multimodalidade e a multiculturalidade sejam elementos estruturantes. Conforme apontam Oliveira e Szundy (2014, p. 198),

[...] em um mundo em que o desenvolvimento tecnológico possibilita a hibridização de linguagens e culturas em processos complexos de (re)criação de significados parece-nos mais premente do que nunca que professores se tornem analistas dos discursos capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas (Oliveira; Szundy, 2014, p. 198).

Outrossim, ao documentar experiências exitosas e desafios enfrentados por professores e aprendizes, a pesquisa acadêmica em multiletramentos, nesse contexto, possibilita a formulação de diretrizes pedagógicas baseadas em evidências, capazes de fomentar a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Em última instância, esse corpo de conhecimento contribui para formar cidadãos aptos a interagir de forma reflexiva e competente em múltiplos contextos comunicativos. E, assim, surge nossa revisão da literatura.

2. Aspectos metodológicos

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa, abordagem de pesquisa empreendida neste artigo, caracteriza-se por seu caráter interpretativo e subjetivo, voltado à compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos específicos. Conforme Gil (2019), essa abordagem busca apreender os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, valorizando a descrição rica e a interpretação dos dados coletados. Paiva (2019) complementa ao afirmar que a pesquisa qualitativa envolve uma perspectiva compreensiva da realidade, considerando os sentidos construídos socialmente e o papel ativo dos sujeitos no processo investigativo.

No tocante ao método de pesquisa, este artigo adotou a pesquisa bibliográfica, por meio da técnica de revisão narrativa da literatura. Tal método caracteriza-se pelo levantamento e pela análise de referências teóricas previamente publicadas e difundidas em diferentes meios (Fonseca, 2002). Na concepção de Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica se organiza em torno de quatro

parâmetros que delimitam seu escopo e direcionam sua condução: o temático, o linguístico, o estrutural e o cronológico.

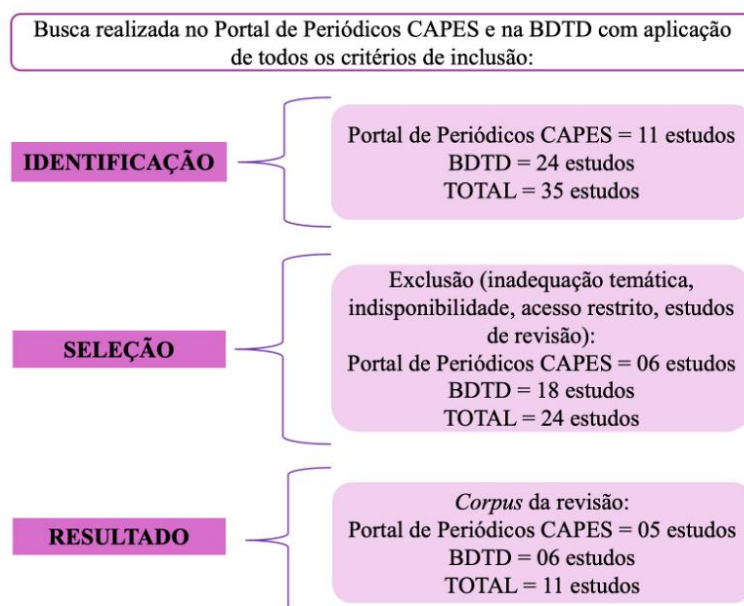
A revisão narrativa, por sua vez, é uma técnica bibliográfica que compila, analisa e discute informações sobre determinado tema de forma descritiva e não sistemática. Diferentemente das revisões sistemáticas e integrativas, ela não segue critérios rigorosos de busca e seleção de estudos e não tem a pretensão de esgotar as fontes, sendo particularmente útil para apresentar um panorama geral do conhecimento existente, contextualizar a temática investigada e apontar lacunas na literatura (Fernandes; Vieira; Castelhana, 2023).

Para realizar esta revisão, foram utilizadas como bases de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES. Durante os procedimentos de coleta de dados, empregamos duas palavras-chave de forma a abranger estudos que dialoguem com a temática central da investigação: “Multiletramentos” e “ensino de língua espanhola”.

Para tanto, estabelecemos critérios específicos de inclusão e exclusão para seleção dos estudos. Os critérios de inclusão foram organizados em quatro eixos, conforme sugerem Lima e Miotto (2007): 1) eixo cronológico — publicações dos últimos dez anos (2015–2025); 2) eixo temático — estudos voltados à interface entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE no contexto brasileiro; 3) eixo linguístico — textos escritos em português, inglês e espanhol; e 4) eixo estrutural — dissertações, teses e artigos científicos. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados os estudos incompletos, os estudos duplicados nas bases consultadas, os estudos pagos, estudos documentais e os estudos de revisão da literatura, a fim de garantir a originalidade e a qualidade do corpus analisado.

Dito isso, o *corpus* final da pesquisa foi constituído por 11 trabalhos (artigos, teses e dissertações) selecionados após a aplicação desses critérios de inclusão e exclusão nas bases de dados consultadas. Do total de 35 estudos inicialmente identificados, 11 no Portal de Periódicos da CAPES e 24 na BDTD, foram incluídos cinco trabalhos da primeira base e seis da segunda. Os demais foram excluídos por se encaixarem em um ou mais critérios de exclusão. Essas informações estão detalhadas na Figura 1, que apresenta, de forma esquemática, o processo de identificação, seleção e resultado da amostra.

Figura 1 – Composição do *corpus* da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores.

3. Pedagogia dos Multiletramentos: foco no ensino de espanhol no Brasil

Nesta seção apresentamos a análise dos trabalhos selecionados a partir da revisão narrativa realizada, com base nos critérios previamente estabelecidos. O Quadro 1, a seguir, detalha a amostra final da pesquisa, organizando os estudos conforme o número de identificação, a base de dados de origem, o autor e o ano de publicação, o título da obra e seu objetivo geral, permitindo uma visão panorâmica das produções acadêmicas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos no Ensino de LE no Brasil.

Quadro 1 – Detalhamento do corpus da pesquisa

Nº	Base de dados	Autor e ano de publicação	Título	Objetivo Geral
01	Portal de Periódicos CAPES.	Neyra (2023).	O (multi)letramento literário no ensino de literatura de língua espanhola no ambiente virtual de aprendizagem.	Identificar aspectos característicos do (multi)letramento literário e elementos que propiciem a interação e a interatividade no ambiente virtual.
02	BDTD.	Nogueira (2023).	O ensino da língua espanhola à luz do letramento crítico.	Desenvolver e aplicar uma prática leitora para o ensino de espanhol no Ensino Médio utilizando o gênero textual notícia, com base na teoria do letramento crítico.

03	BDTD.	Lage (2023)	Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo multiletramento engajado.	Investigar o processo de desenvolvimento da mobilidade de educadores e equipe escolar quanto às práticas de recebimento e permanência dos estudantes migrantes e suas famílias no contexto escolar, em uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo.
04	BDTD.	Rosário (2022).	Multiletramentos: o gênero multimodal meme como recurso pedagógico no ensino de Espanhol em tempos de Pandemia.	Refletir sobre as potencialidades do gênero digital meme como recurso pedagógico no ensino de espanhol.
05	BDTD.	Negreiros (2021).	Tiras cômicas na escola: multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de espanhol.	Investigar como tarefas estruturadas por atividades sociais (Liberali, 2012) e apoiadas na Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996) possibilitam aprendizagem e desenvolvimento da língua adicional (García, 2009) espanhol em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II em contexto de interação virtual de uma escola privada.
06	Portal de Periódicos CAPES.	Silveira, Sturm e Riberio (2020).	Os novos sujeitos da hipermodernidade e suas novas formas de comunicação.	Discutir e evidenciar as potencialidades dos multiletramentos para o ensino de LE.
07	BDTD.	Neves (2020).	Letramento audiovisual intercultural: crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas.	Analisar o impacto formativo do uso do audiovisual com vistas ao ensino intercultural crítico em aulas de espanhol como língua adicional, em uma turma do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual do cariri ocidental paraibano.
08	Portal de Periódicos CAPES	Oliveira e Echenique (2019).	Multiletramentos e ensino de Língua Espanhola na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.	Propor uma Pedagogia de Multiletramentos para o ensino de LE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
09	Portal de Periódicos CAPES.	Santos (2019).	Os memes como auxílio na leitura multimodal crítica: um relato de experiência docente na sala de aula de língua espanhola.	Compartilhar uma prática docente feita na sala de aula de LE, em uma turma de 3º ano do ensino médio da rede privada do município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, na qual os alunos apresentaram suas análises críticas e sociolinguísticas de Memes que se tornaram virais na rede hispana.
10	BDTD.	Pedra (2019).	A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics.	Explorar os multiletramentos através da escrita criativa para atingir os objetivos de aprendizagem de LE no Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais com a elaboração e implementação de uma proposta pedagógica.
11	Portal de Periódicos CAPES.	Pinheiro e de Alencar (2016).	Práticas transidiomáticas na aula de Língua Espanhola: um relato de atividade multimodal na escola pública.	Escrever como ocorrem os usos transidiomáticos nas práticas sociais dos alunos do 2o ano do ensino médio na construção de textos multimodais, a partir da perspectiva da superdiversidade e da multimodalidade.

Fonte: elaborado pelos autores.

Partindo do exposto, nesta seção discutimos, com base nesses estudos recentes, a articulação entre duas temáticas centrais, a Pedagogia dos Multiletramentos ao ensino da LE, destacando tendências metodológicas, resultados alcançados e lacunas identificadas. Em linhas gerais, a partir de diferentes contextos educacionais e abordagens, a revisão evidencia como práticas que valorizam a multimodalidade, o letramento crítico e o uso de tecnologias digitais têm se consolidado como caminhos promissores para a ampliação do engajamento e da criticidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, percebemos desafios persistentes, especialmente relacionados à formação de professores e à incorporação sistemática dessas metodologias no currículo escolar, fatores que orientam a necessidade de aprofundamento e inovação no campo do ensino de LE sob a perspectiva dos multiletramentos.

De forma esquemática, os estudos analisados podem ser organizados em eixos que se inter-relacionam: i) pesquisas que articulam a Pedagogia dos Multiletramentos ao letramento crítico no ensino de LE; ii) investigações que exploram gêneros multimodais e práticas digitais contemporâneas; iii) estudos voltados à literatura, à escrita criativa e às práticas autorais; e iv) trabalhos que contribuem para a compreensão ampliada dos multiletramentos em contextos escolares diversos. Essa organização permite visualizar convergências, recorrências analíticas e lacunas comuns, especialmente no que tange à formação docente e à institucionalização dessas práticas no currículo.

Primeiramente, no que tange aos estudos que articulam o ensino de LE ao letramento crítico, perspectiva diretamente relacionada à Pedagogia dos Multiletramentos, a dissertação de Nogueira (2023) oferece uma contribuição relevante. A autora investiga como práticas pedagógicas fundamentadas no letramento crítico podem promover a formação de sujeitos mais reflexivos e conscientes de seu papel social, por meio da leitura e análise de discursos em LE. Os resultados apontam para a eficácia de propostas didáticas que estimulam a interpretação crítica de textos multimodais e o debate sobre questões sociais, culturais e políticas. Além disso, Nogueira (2023) salienta a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas que vão além da abordagem gramatical, promovendo o engajamento crítico dos estudantes. A pesquisa também revela lacunas na implementação sistemática dessa abordagem nas escolas e na formação inicial dos professores de LE.

Em convergência com o exposto, apesar de estar voltado para outro cenário educacional, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o estudo de Oliveira e Echenique (2019) contribui diretamente para essa discussão ao analisar a presença dos multiletramentos nas

práticas pedagógicas de professores de LE nesse espaço. A pesquisa evidencia que, embora existam iniciativas docentes voltadas à inclusão de textos multimodais e ao estímulo à leitura crítica, ainda há desafios significativos quanto à consolidação de práticas sistemáticas baseadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Ao encontro de Nogueira (2023), na pesquisa de Oliveira e Echenique (2019) os resultados apontam para a importância da formação continuada dos professores e para a necessidade de políticas institucionais que incentivem o uso de metodologias que dialoguem com a realidade digital e sociocultural dos estudantes. O estudo também identifica lacunas relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias e à integração efetiva entre teoria e prática no ensino de LE nesse contexto educacional.

Observa-se, a partir desses estudos, uma convergência no entendimento de que o letramento crítico constitui um eixo estruturante da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de LE. Tanto em contextos da educação básica quanto em instituições federais, os trabalhos indicam que a leitura crítica de textos multimodais e a problematização de discursos sociais ampliam o papel da língua estrangeira como prática social, deslocando o foco exclusivamente linguístico para uma perspectiva formativa mais abrangente. Ainda assim, essa convergência teórica contrasta com dificuldades recorrentes na implementação sistemática dessas abordagens no cotidiano escolar.

Neyra (2023) traz contribuições significativas para a interface entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE, ao investigar o (multi)letramento literário no contexto do ensino de literatura em ambientes virtuais de aprendizagem. A pesquisa evidencia como práticas pedagógicas mediadas por tecnologias podem potencializar a leitura crítica, a construção de sentidos e a participação ativa dos alunos em experiências literárias, especialmente quando articuladas a recursos multimodais. Neyra (2023) destaca a relevância de abordagens que integrem o letramento literário com os princípios dos multiletramentos, sobretudo no ensino remoto, e aponta a necessidade de ampliar o repertório metodológico dos professores nesse campo. A autora também sinaliza lacunas na formação docente no uso pedagógico de plataformas digitais e na promoção de práticas de leitura mais interativas e críticas.

Isso posto, em diálogo com Nogueira (2023) e Oliveira e Echenique (2019), o estudo de Neyra (2023) amplia a discussão ao evidenciar que a integração entre multiletramentos, literatura e tecnologias digitais não apenas redefine práticas de leitura, mas também exige novas formas de mediação pedagógica. Em conjunto, esses trabalhos sinalizam que a multimodalidade e o ambiente digital demandam do professor de LE um reposicionamento didático e epistemológico, o que reforça

a centralidade da formação docente como condição para o desenvolvimento de práticas críticas e participativas.

Dentro desse contexto mais literário e criativo da linguagem, a dissertação de Pedra (2017) apresenta contribuições significativas para a articulação entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE ao investigar o uso da escrita criativa, por meio da produção de fanfics, como estratégia didático-pedagógica. A pesquisa demonstra que essa prática estimula o engajamento dos estudantes, amplia suas competências linguísticas e favorece a integração de múltiplas linguagens e mídias, em consonância com os princípios dos multiletramentos. Para Pedra (2017), a produção de fanfics não apenas promove a criatividade, mas também possibilita a construção de significados em contextos sociais diversos, desenvolvendo a criticidade dos alunos. Assim sendo, o estudo destaca ainda a importância de metodologias que valorizem a autoria discente e aponta como lacuna a necessidade de maior inserção de práticas de escrita digital e colaborativa nos currículos de LE.

Sob essa perspectiva, as pesquisas de Neyra (2023) e de Pedra (2017), embora se situem em recortes distintos, convergem ao destacar a dimensão autoral, criativa e participativa dos estudantes como elemento central das práticas de multiletramentos. Seja por meio da leitura literária mediada por tecnologias, seja pela produção de fanfics, observa-se uma valorização da linguagem como prática social situada, multimodal e colaborativa. Esses estudos reforçam que o ensino de LE, quando orientado pelos multiletramentos, pode ampliar os espaços de voz discente, ao mesmo tempo em que tensiona modelos tradicionais de ensino centrados na reprodução de conteúdos.

No que toca ao que vem sendo produzido acerca da temática ligada diretamente ao contexto digital, Silveira, Sturm e Ribeiro (2020) evidenciam como os novos sujeitos da hipermodernidade, imersos em ambientes digitais, desenvolvem multiletramentos por meio do uso de redes sociais, especificamente o *Twitter*, no ensino da LE. Os autores destacam que a utilização dessa plataforma favorece práticas comunicativas dinâmicas, colaborativas e multimodais, alinhadas aos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, além de apontar para a necessidade de metodologias que integrem as novas formas de comunicação digital ao ensino de línguas estrangeiras. Isso posto, evidenciam-se lacunas na apropriação crítica das tecnologias digitais no contexto do ensino de LE.

Nesse sentido, a dissertação de Rosário (2022) apresenta uma contribuição diretamente alinhada ao digital ao investigar o uso do gênero multimodal meme como recurso pedagógico no ensino de LE durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa, fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos, evidencia que os memes, por sua natureza híbrida e culturalmente situada,

favorecem o engajamento dos alunos, o desenvolvimento da leitura crítica e a ampliação das práticas linguísticas em contextos digitais. Em consonância com Rosário (2022), a utilização de gêneros contemporâneos e multimodais, como os memes, pode tornar o ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes, além de estimular a produção autoral e o pensamento reflexivo. A autora enfatiza ainda lacunas relacionadas à escassez de formação docente para o uso crítico de mídias digitais e à necessidade de legitimar esses gêneros no ambiente escolar.

De maneira convergente, Santos (2019), ao relatar uma experiência docente que utilizou memes como ferramenta para desenvolver a leitura multimodal crítica em aulas de LE e fundamentado na perspectiva dos multiletramentos, observou em seu estudo que o uso de memes em sala de aula possibilita maior envolvimento dos alunos, promovendo a análise crítica de discursos, o letramento digital e a interpretação de mensagens em contextos socioculturais diversos. Santos (2019) afirma ainda que, ao trabalhar com gêneros multimodais presentes no cotidiano dos estudantes, o ensino de LE pode tornar-se mais significativo e mais conectado à realidade juvenil. No mais, também evidencia lacunas quanto à formação docente para o uso de mídias digitais e aponta a necessidade de ampliar o repertório metodológico com gêneros contemporâneos e socialmente relevantes.

Ao serem analisados em conjunto, os estudos de Silveira, Sturm e Ribeiro (2020), Rosário (2022) e Santos (2019) evidenciam uma tendência consistente na literatura: o uso de gêneros multimodais que circulam na esfera digital do cotidiano juvenil como estratégia para promover engajamento, letramento crítico e participação ativa no ensino de LE. Contudo, esses trabalhos também reiteram limites estruturais, como a falta de formação específica para o uso crítico das mídias digitais e a resistência institucional à legitimação desses gêneros no currículo escolar.

Negreiros (2021) articula a Pedagogia dos Multiletramentos com o ensino de LE no contexto escolar, investigando o uso de tiras cômicas como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem da LE, destacando sua eficácia na ampliação das práticas de leitura, na construção de sentidos multimodais e no desenvolvimento da criticidade dos alunos. Negreiros (2021) enfatiza o potencial dos multiletramentos para tornar o ensino mais significativo, especialmente ao integrar elementos visuais e verbais presentes nas tiras. Outrossim, aponta para a necessidade de formação docente voltada ao trabalho com gêneros multimodais, identificando essa lacuna como um desafio a ser enfrentado nas práticas pedagógicas.

O estudo de Lage (2023), por sua vez, apresenta contribuições relevantes para a compreensão da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto escolar ao abordar o acolhimento de migrantes em

crise em escolas públicas brasileiras. A autora propõe, em sua tese, o multiletramento engajado como uma prática pedagógica capaz de promover a mobilidade social, cultural e linguística desses sujeitos, articulando práticas de linguagem à construção de identidades plurais e à valorização da diversidade. Ressaltamos que, embora o foco não seja diretamente o ensino de LE, o trabalho se alinha ao objetivo desta pesquisa ao evidenciar abordagens metodológicas centradas na diversidade linguística e cultural, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, além de evidenciar lacunas relacionadas à formação docente e à necessidade de políticas públicas que sustentem práticas de multiletramentos nas escolas.

De modo semelhante, o estudo de Neves (2020) oferece contribuições relevantes para a discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, embora não trate especificamente do ensino de LE. A dissertação enfoca o letramento audiovisual intercultural, analisando as crenças e reflexões de professores em formação sobre o uso de materiais audiovisuais em contextos educativos. Neves (2020) destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os múltiplos modos de linguagem, alinhando-se aos princípios dos multiletramentos ao propor uma abordagem crítica, dialógica e intercultural no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o trabalho, assim como o de Lage (2023) e Negreiros (2021), contribui para o mapeamento de tendências metodológicas e aponta lacunas na formação docente voltada ao uso crítico de mídias e recursos multimodais na educação.

Ainda sobre o que vem sendo documentado na literatura acerca da multimodalidade e do trabalho com textos multimodais, Pinheiro e De Alencar (2016) relatam uma experiência pedagógica com práticas transidiomáticas em aulas de LE na escola pública, com foco em atividades multimodais. A proposta descrita mobiliza os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos ao integrar diferentes linguagens e códigos semióticos, promovendo a interação entre línguas e culturas no processo de ensino-aprendizagem. Pinheiro e De Alencar (2016) evidenciam que os alunos demonstraram maior engajamento e autonomia ao produzirem sentidos a partir de recursos diversos, como imagens, textos e sons, em contextos reais de uso da língua. Para além disso, os autores apontam desafios, como a necessidade de formação docente voltada à abordagem multimodal e ao trabalho com práticas linguísticas híbridas, revelando uma lacuna na preparação dos professores para atuar de forma crítica e criativa com os multiletramentos na escola pública, corroborando o achado de outros estudos (Nogueira, 2023; Neves, 2023; Neyra, 2020).

Sob essa ótica, observamos que a literatura revisada oferece contribuições significativas para a compreensão das potencialidades e dos desafios da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de

LE. Os estudos analisados evidenciam, de modo geral, avanços importantes no uso de práticas pedagógicas que valorizam a multimodalidade, o letramento crítico e a integração de mídias digitais, mas também revelam lacunas persistentes, especialmente no que se refere à formação docente e à consolidação de propostas metodológicas inovadoras no cotidiano escolar. Esses achados reforçam a importância de ampliar o diálogo entre teoria e prática, promovendo investigações que fortaleçam a inserção dos multiletramentos de forma crítica, criativa e contextualizada no ensino de línguas.

Dessarte, além das lacunas metodológicas e formativas identificadas, é necessário situar esse debate no contexto dos problemas sociais estruturais do Brasil, como a desigualdade socioeducacional, as condições precárias de trabalho docente, o acesso desigual às tecnologias digitais e as assimetrias regionais entre as redes de ensino. Esses fatores impactam diretamente tanto a implementação da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de LE quanto o próprio desenvolvimento de pesquisas na área, que ainda se concentram, em muitos casos, em experiências pontuais. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de ampliar as investigações empíricas voltadas à aplicação de práticas de multiletramento na sala de aula, especialmente em contextos da escola pública, de modo a fortalecer a articulação entre teoria, prática pedagógica e transformação social.

4. Considerações finais

Na pesquisa que empreendemos, ao objetivarmos revisar a literatura sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de LE, mapeando tendências, lacunas, enfoques metodológicos e resultados apresentados, foi possível identificarmos que os estudos analisados convergem em torno da valorização de práticas pedagógicas que exploram a multimodalidade, o letramento crítico e a inserção de mídias digitais como estratégias para tornar o ensino mais significativo, engajado e conectado à realidade dos estudantes. As pesquisas revelam ainda uma crescente preocupação em superar modelos tradicionais de ensino baseados na memorização gramatical, promovendo o protagonismo discente e a construção de sentidos em contextos socioculturais diversos. Todavia, também identificamos lacunas importantes, como a ausência de políticas institucionais que sustentem essas práticas de forma sistemática, a carência de formação docente voltada ao uso crítico e criativo de recursos multimodais e digitais e as limitações ligadas ao trabalho de literatura, que, em um cenário geral, costuma ficar em segundo plano.

Ademais, os estudos revisados evidenciam, em sua maioria, lacunas recorrentes que comprometem a efetivação das premissas da Pedagogia dos Multiletramentos no ensino de LE. Em primeiro lugar, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, apresenta-se como uma

deficiência sistemática, refletida na escassez de programas que articulem teoria e prática em multiletramentos e no baixo domínio docente de recursos multimodais e de mídias digitais. Além disso, prevalece a ausência de políticas institucionais claras que incentivem e sustentem a incorporação dessas metodologias no currículo, o que resulta em iniciativas pontuais e descontínuas. Soma-se a isso a carência de repertórios metodológicos diversificados, que contemplem gêneros contemporâneos (memes, *fanfics*, tiras cômicas) e ambientes virtuais de aprendizagem de forma articulada à proposta dos multiletramentos.

À vista disso, para enfrentar essas lacunas, faz-se necessário investir na qualificação docente por meio de ações formativas integradas, que articulem oficinas práticas de multiletramentos, estudos de caso e acompanhamento reflexivo e crítico em sala de aula. A elaboração de diretrizes pedagógicas e de políticas institucionais deve prever módulos específicos sobre multimodalidade, letramento crítico e tecnologia educacional, por exemplo, promovendo parcerias entre universidades, redes de ensino e projetos de extensão. Além disso, a constituição de comunidades de prática e de redes colaborativas entre professores de LE pode favorecer o compartilhamento de recursos e de experiências bem-sucedidas, ampliando o repertório metodológico e possibilitando a adaptação contextualizada das propostas. Assim, consideramos que a incorporação de pesquisas-ação e de estudos longitudinais permitirá avaliar continuamente o impacto das intervenções e ajustar as metodologias, de modo a fortalecer a integração entre essa teoria e a prática no ambiente escolar.

Posto isso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo de investigação para diferentes níveis e contextos educacionais pouco explorados, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação do Campo, a Educação para Privados de Liberdade, assim como espaços não-formais de ensino e informais. Ademais, torna-se relevante aprofundar estudos que avaliem o impacto concreto das práticas baseadas nos multiletramentos na aprendizagem dos estudantes, propor estratégias formativas para a capacitação de professores na abordagem crítica e multimodal do ensino de línguas, bem como pesquisas deem voz ao letramento literário. Também se destaca a importância de explorar, em maior profundidade, a interseção entre os multiletramentos e questões de identidade, diversidade cultural e inclusão social, de modo a contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e transformadoras no ensino de LE.

Em suma, ao ampliar o escopo de pesquisas, será possível fundamentar curricularmente as práticas de multiletramentos, orientar a formação de professores e consolidar um marco teórico-metodológico capaz de orientar a inovação pedagógica. Somente assim o ensino de LE poderá

responder aos desafios cognitivos, culturais e tecnológicos da sociedade contemporânea, promovendo aprendizagens significativas e críticas.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERNANDES, J. N. B.; VIEIRA, L. T.; CASTELHANO, M. V. C. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. *REDES-Revista Educacional da Sucesso*, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 22, n. 36, p. 11–30, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/17045>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LAGE, M. P. R. S. *Acolhimento a migrantes de crise na escola pública: construção da mobilidade pelo multiletramento engajado*. 2023. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023). Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40769>. Acesso em: 26 jun. 2025.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

NEGREIROS, M. F. *Tiras cômicas na escola: multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de espanhol*. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_77d5dd96607eedd0f90655ad55cb1a3c. Acesso em: 26 jun. 2025.

NEVES, J. S. *Letramento audiovisual intercultural: crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas*. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) — Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_7760c78259e0a8ca30ae19eed2c7d89. Acesso em: 26 jun. 2025.

NEYRA, P. O (multi) letramento literário no ensino de literatura de língua espanhola no ambiente virtual de aprendizagem. *Pesquisa e Ensino*, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/1008>. Acesso em: 26 jun. 2025.

NOGUEIRA, S. A. *O ensino da língua espanhola à luz do letramento crítico*. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2540>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, N. A.; ECHENIQUE, M. T. Multiletramentos e ensino de língua espanhola na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *Revista Eixo*, v. 8, n. 2, p. 195-202, 2019. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/783>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 184–205, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345>. Acesso em: 02 jun. 2025.

PAPEN, U. New technologies: literacies in cyberspace. In: CULPEPER, F. et al. (Ed.) *English Language*. London: Macmillan Education, 2009. p. 487–497.

PARAÍBA. *Lei nº 11.191, de 29 de agosto de 2018*. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas da rede pública estadual de ensino da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2018/09/Diario-Oficial-05-09-2018.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PARANÁ. *Constituição do Estado do Paraná*. Art. 179, § 9º. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PEDRA, F. C. D. *A escrita criativa no ensino de espanhol: ampliando os multiletramentos através de fanfics*. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) — Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/2517>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PINHEIRO, M. S.; DE ALENCAR, C. N. Práticas transidiomáticas na aula de Língua Espanhola: um relato de atividade multimodal na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, p. 41-69, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kmqwS>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PRIETO, L. C. M. Letramento multimodal via tradução e ensino de literatura na terceira idade. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICK, V. H. G. (Org.). *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 35-56. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2019/06/pesquisa-em-linguistica-vol2.pdf#page=185>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RORAIMA. *Constituição do Estado de Roraima*. Art. 149, IV. Boa Vista: Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, 1991. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/constituicao-estadual>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROSÁRIO, J. M. C. *Multiletramentos: o gênero multimodal meme como recurso pedagógico no ensino de Espanhol em tempos de Pandemia*. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45255>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, D. S. A. *Os memes como auxílio na leitura multimodal crítica: um relato de experiência docente na sala de aula de língua espanhola*. Periferia, v. 11, n. 1, p. 16-32, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552159357022/552159357022.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SILVEIRA, M. R.; STURM, L.; RIBEIRO, E. Os novos sujeitos da hipermodernidade e suas novas formas de comunicação: multiletramentos e o ensino de língua espanhola por meio do Twitter. *Revista Desenredo*, v. 16, n. 3, p. 410-431, 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11528/114115837>. Acesso em: 26 jun. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/436194>. Acesso em: 26 jun. 2025.

**Entre teoria e declaração:
percepções docentes sobre Letramento Crítico e
inferências no ensino de espanhol**

Emanuel de Abreu Silva⁵

Resumo: Este estudo analisa as percepções e autodeclarações de professores de espanhol em atuação no Brasil acerca da leitura e do Letramento Crítico, com especial atenção ao papel das inferências no ensino. A pesquisa, de abordagem mista exploratório-interpretativista, baseou-se na aplicação de um questionário on-line a 62 docentes, contemplando variáveis como nacionalidade, nível de atuação, uso de materiais didáticos e compreensão declarada desses conceitos. Os resultados indicam um corpo docente qualificado, com amplo reconhecimento conceitual do Letramento Crítico e das inferências, bem como da valorização da autonomia pedagógica. Contudo, a análise das declarações revela tensões entre o discurso docente e os critérios manifestados para a seleção e o tratamento de textos, frequentemente associados a abordagens tradicionais centradas em aspectos gramaticais ou lexicais, ou a concepções do texto como entidade autossuficiente e neutra. Ademais, o conhecimento declarado sobre inferências nem sempre se articula com uma leitura discursiva e ideológica. Conclui-se que, embora as percepções docentes evidenciem compromisso com perspectivas críticas, persistem limites em sua operacionalização declarada, o que reforça a necessidade de processos formativos centrados na práxis e na reflexão crítica sobre materiais e práticas de leitura.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Ensino de Espanhol; Percepções docentes; Inferências.

Resumen: Este estudio analiza las percepciones y autodeclaraciones de profesores de español en Brasil acerca de la lectura y de la Literacidad Crítica, con especial atención al lugar de las inferencias en el proceso de enseñanza. La investigación, de enfoque mixto exploratorio-interpretativista, se basó en un cuestionario en línea aplicado a 62 docentes y consideró variables como la nacionalidad, el nivel de actuación, el uso de materiales didáticos y la comprensión declarada de dichos conceptos. Los resultados indican un cuerpo docente cualificado, con un elevado reconocimiento conceptual de la Literacidad Crítica y de las inferencias, así como una valoración positiva de la autonomía pedagógica. No obstante, el análisis de las declaraciones revela tensiones entre el discurso docente y los criterios manifestados para la selección y el abordaje de textos, que con frecuencia remiten a enfoques tradicionales centrados en aspectos gramaticales o léxicos, o a concepciones del texto como entidad autosuficiente y neutral. Asimismo, el conocimiento declarado sobre las inferencias no siempre se articula con una lectura discursiva e ideológica. Se concluye que, aunque las percepciones docentes evidencian compromiso con enfoques críticos, persisten limitaciones en su operacionalización declarada, lo que refuerza la necesidad de procesos formativos centrados en la praxis y en la reflexión crítica sobre los materiales y las prácticas de lectura.

Palabras-clave: Literacidad crítica; Enseñanza de español; Percepciones docentes; Inferencias;

⁵ Doutor e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – CCAE (CAMPUS IV) – Departamento de Letras. E-mail: emmanuel.abreu@academico.ufpb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6619-2733>

Introdução

A centralidade do Letramento Crítico (LC) no ensino de línguas estrangeiras é amplamente discutida por diversos autores que defendem uma formação para além da mera decodificação textual, buscando capacitar o estudante a interagir de forma mais profunda e questionadora com os conteúdos (Soares, 1998; 2003; 2004; Cassany, 2006; Freire, 2013). Diante da crescente democratização da internet e do consequente excesso de circulação de notícias e discursos de diversas naturezas, tornou-se urgente que o ensino de leitura ultrapasse as abordagens tradicionais, focadas na compreensão literal, e abrace práticas que permitam ao estudante posicionar-se de maneira questionadora perante discursos, ideologias, relações de poder e informações implícitas presentes nos textos.

Contudo, apesar de sua inegável relevância, o LC, como outros conceitos pedagógicos significativos, corre o risco de se tornar um "jargão" acadêmico, sem apropriação e aplicação ostensivas. Não raro, professores podem sentir pressão para afirmar que conhecem e praticam o LC para estarem alinhados às diretrizes educacionais vigentes ou ao discurso acadêmico predominante, mesmo que suas práticas em sala de aula não reflitam integralmente essa abordagem. Isso pode levar à criação de uma "fachada" de criticidade que, na verdade, mascara a manutenção de métodos e critérios de ensino mais tradicionais.

O presente artigo insere-se nesse cenário, propondo-se a ampliar o exame quantitativo dos dados coletados em nossa tese doutoral (Abreu-Silva, 2021) com professores de espanhol em atuação no Brasil. Nosso objetivo é discutir até que ponto a formação acadêmica, a experiência profissional e as práticas pedagógicas cotidianas desses docentes dialogam (ou não) com os pressupostos do Letramento Crítico, identificando tanto as possíveis lacunas quanto as potencialidades a serem exploradas para a formação continuada.

Para além desta introdução, este artigo está estruturado nas seguintes seções: Fundamentos Teóricos, que explora os conceitos de Letramento Crítico, Pedagogia Crítica, Análise Crítica do Discurso e o papel das inferências na leitura crítica; Percurso Metodológico, que detalha os procedimentos de coleta e análise dos dados; as Práticas Pedagógicas e perspectivas sobre LC e inferências, em que são apresentados e discutidos os resultados relacionados ao perfil sociodemográfico dos participantes, suas frequências de elaboração de atividades, os critérios adotados para seleção de textos e a compreensão dos termos Letramento Crítico e Inferência, além da relação entre ambos e o leitor crítico, bem como as contradições percebidas entre o conhecimento teórico e a prática docente; Implicações para as Práticas Didáticas e Materiais Didáticos que discorre sobre possíveis desdobramentos da aplicação das bases aqui defendidas podem ter na prática dos

docentes; e as Considerações Finais e Caminhos para o Futuro, que sintetizam os achados e propõem recomendações para a superação dos desafios identificados.

1. Fundamentos Teóricos

Esta seção se volta para apresentar as bases teóricas defendidas para sustentar as reflexões tecidas ao longo do texto, começando pelo LC que se consolidou como um paradigma fundamental para o ensino de leitura e produção textual, especialmente em contextos marcados pela circulação massiva de discursos via mídia digital e pela pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos na escola (Soares, 1998; 2003; 2004; Cervetti, Pardales e Damico, 2001; Cassany, 2006). A tese doutoral que originou este artigo (Abreu-Silva, 2021) ressalta que, em sociedades altamente midiaticizadas, a capacidade de ler criticamente implica não só compreender, mas também questionar, confrontar e dialogar com os textos, reconhecendo sua incompletude, não linearidade e ausência de neutralidade.

Segundo Soares (1998; 2003; 2004;), o LC vai além da decifração do código escrito, já que ele envolve práticas sociais de leitura e escrita em que os sujeitos são agentes, capazes de interpretar, resistir e transformar. Esse conceito encontra-se em consonância com as premissas da pedagogia crítica, pois insere a leitura como ato político, situado historicamente e atravessado por relações de poder (Freire, 1987; 2013).

Este artigo enfatiza que o LC no ensino de línguas deve ser alicerçado em atividades que favoreçam a autonomia, o protagonismo, a capacidade inferencial e a capacidade de questionar discursos sociais, políticos e midiáticos. A incompletude dos textos e o papel ativo do leitor estão no cerne dessa proposta, que problematiza práticas leitoras centradas apenas na materialidade do texto (Kleiman, 2008; Menezes de Souza, 2011).

O ato de ler, sob essa ótica transformadora, encontra lastro em Paulo Freire (1987; 2013), um dos principais formuladores da ideia de pedagogia crítica, que insiste na necessidade de uma educação libertadora e transformadora, que não se resume a transmitir conteúdos, mas estimula a reflexão sobre o mundo e busca a emancipação dos sujeitos (Freire, 1987; 2013). A tese reafirma que o trabalho de leitura em espanhol deve ser entendido como instrumento de formação política e social – os textos devem ser problematizados a partir das marcas ideológicas, das relações de poder e das posições discursivas que neles circulam (Giroux, 1991; Pennycook, 1994).

Na sala de aula, isso se traduz em práticas que desafiam o pensamento único e reconhecem que toda escolha de gênero textual, toda seleção lexical e todo discurso são portadores de sentidos,

objetivos e intenções. Cassany (2006) e Cassany et al. (2010) propõem que o ensino crítico da língua convide o aluno a debater, analisar e desconstruir os textos, confrontando os valores trazidos pelas instituições e pela mídia. O LC vincula-se, portanto, à valorização das pluralidades, das diferenças culturais e das experiências dos sujeitos, tanto professores quanto alunos, e exige que o fazer docente reflita sobre o contexto social, histórico e institucional da escola (Brahim, 2007; Behrman, 2011; Scocuglia, 2019).

A Análise Crítica do Discurso (ACD), representada por autores como Fairclough (1995), van Dijk (2003; 2009) e Magalhães (2001), possibilita desvelar as estruturas ideológicas, as escolhas lexicais e as estratégias discursivas presentes nos textos, mostrando que nenhum texto é neutro ou inocente. No estudo em tela, esse enfoque é crucial para o LC, pois pode capacitar os leitores a identificar dimensões discursivas não explícitas, bem como reconhecer sujeitos, posições, interesses e discursos que perpassam a produção textual.

A análise crítica na leitura favorece o questionamento das relações sociais reproduzidas pelo texto, assim como a análise dos usos da linguagem e das formas pelas quais poder, dominação, identidade e resistência se manifestam. Se refletirmos sobre os seguintes exemplos — “Brasil acolhe venezuelanos” / “Brasil recebe venezuelanos” — podemos ver como pequenas diferenças no uso de verbos podem refletir e construir modelos ideológicos e políticos opostos. Atividades pedagógicas orientadas pela ACD têm potencial para engajar os alunos em interpretações que vão além da superfície textual, problematizam normas, valores e acontecimentos e estimulam posturas responsivas, interativas e transformadoras.

O caminho não é universal, nem linear, nem explícito, pois muitas das dimensões de um texto descansam na opacidade dos textos; dessa forma, as inferências, como processo cognitivo central para a leitura crítica, ganham protagonismo. Inferir envolve ativar conhecimentos prévios, comparar múltiplos contextos, identificar informações ocultas e atribuir significado para além do literal (Cursino-Guimarães e Dell’Isola, 2014; Dell’Isola, 2001; Koch, 1993; Santos, 2008; Cain et al., 2001). No LC, as inferências são fundamentais, pois mediam entre o mundo do texto e o do leitor, viabilizando o reconhecimento das marcas ideológicas, dos discursos sociais e das múltiplas vozes presentes nos textos.

As inferências, portanto, têm diversos impactos na construção da leitura crítica, na capacidade do aluno de avaliar, questionar e posicionar-se diante dos textos e discursos, pois podem permitir

desvelar causas, consequências, intenções e valores por “trás” do texto, promovendo a superação das práticas de leitura linear e descontextualizada.

Isso mostra que a formação docente precisa ir além do conhecimento conceitual, engajando os professores em processos contínuos de reflexão, autoavaliação e articulação às demandas sociais, preparando-os para atuar em contextos marcados por múltiplos discursos, conflitos e mediações. A ampliação das práticas fundamentadas no LC requer investimentos em formação inicial e continuada, em grupos de pesquisa-ação, oficinas de leitura crítica e na elaboração de tarefas e percursos didáticos que dialoguem com as realidades dos alunos, promovendo experiências de reflexão, debate e transformação social.

2. Percurso Metodológico

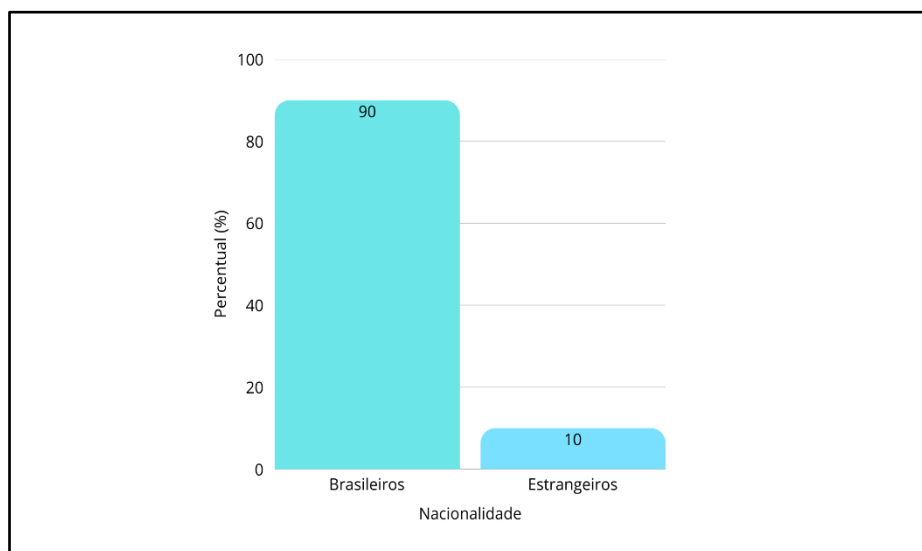
A pesquisa adota uma abordagem mista, com predominância do método exploratório-interpretativista (Yin, 2016). Os dados analisados neste artigo dizem respeito às declarações e autopercepções docentes, coletadas por meio de questionário on-line. Não se trata de análise de práticas pedagógicas observadas em sala de aula. Tal delimitação decorre da reconfiguração metodológica da pesquisa doutoral que deu origem a este recorte (Abreu-Silva, 2021), originalmente concebida com etapas interventivas presenciais, mas redimensionada em função de contingências institucionais e sanitárias decorrentes do advento da pandemia de COVID-19. Assim, as interpretações aqui apresentadas devem ser compreendidas como indícios discursivos, e não como constatações empíricas diretas da prática.

Utilizou-se um questionário on-line, aplicado conforme as resoluções CNS nº 510/2016 (e, em conjunto, pela Resolução CNS nº 466/2012), que regem as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, na qual a Faculdade de Letras se insere, assim, são regidas seguindo todos os protocolos para pesquisa com humanos, como assinatura dos TCLE, aprovação do COEP-UFGM e submissão e aprovação pela Plataforma Brasil, cujo código de comprovante é N.: 127104/2019.

A aplicação ocorreu entre janeiro e março de 2021, com professores de espanhol que atuavam tanto no ensino básico e superior quanto em cursos livres, destacando-se que os questionários foram respondidos de forma anônima. Inicialmente, houve 64 respondentes, no entanto, ao analisar as respostas, foi constatado que 2 deixaram respostas em branco. Assim, procedeu-se à eliminação e ao posterior recorte dos participantes.

O questionário foi estruturado em três eixos: dados demográficos, práticas docentes e perspectivas sobre LC e inferências. Dos 62 participantes, foram apontados a nacionalidade, o grau de formação, o nível de atuação, o uso de materiais didáticos, a frequência de elaboração de atividades e a autoavaliação sobre os conceitos LC e inferências. Os dados foram tratados de modo discursivo-descriptivo, com o uso de gráficos para analisar a frequência, a distribuição e as correlações entre os aspectos levantados. A análise interpretativa buscou identificar possíveis incoerências e convergências, bem como evidências, a fim de refletir sobre as perspectivas do corpo docente participante. A seguir, apresentamos quadros com os dados e, após cada um, discorreremos sobre esses de forma interpretativa-reflexiva.

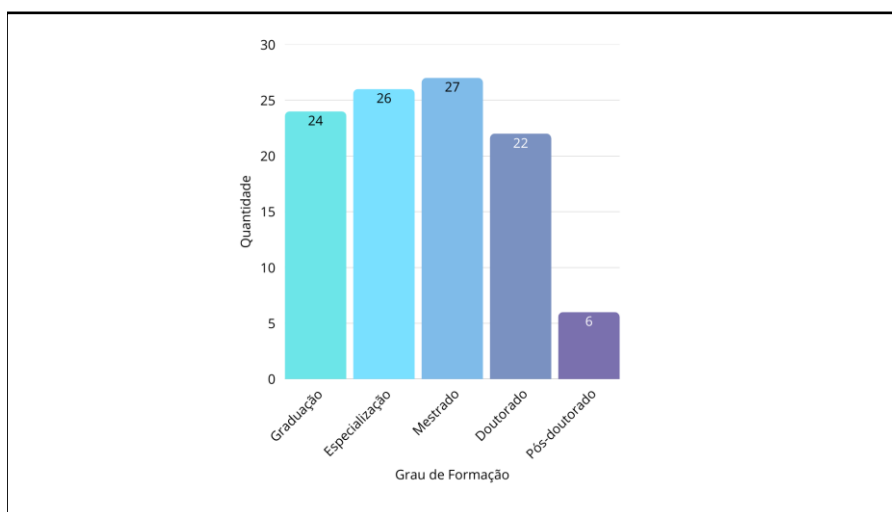
Gráfico 1: Distribuição de nacionalidade dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Quanto ao perfil sociodemográfico, a predominância de brasileiros reflete o corpo docente de espanhol no país, e a inserção de docentes estrangeiros reforça a diversidade de experiências em sala, ampliando, junto aos brasileiros, o intercâmbio de contextos culturais e linguísticos. A presença de nativos de espanhol (10%) potencializa vivências multilíngues que ajudam a superar modelos estáticos de leitura.

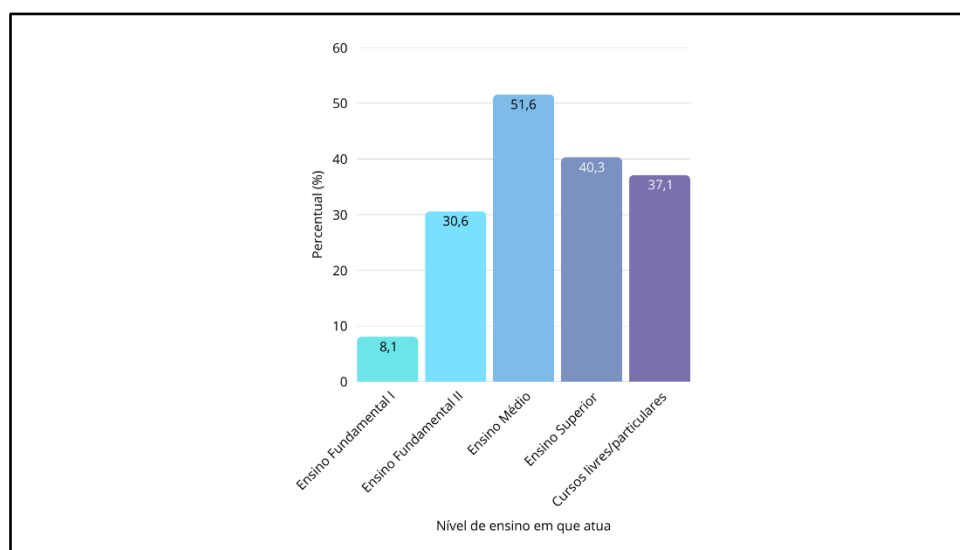
Gráfico 2: Grau de formação dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O elevado número de mestres, doutores e pós-doutores demonstra o avanço da profissionalização e da capacitação continuada. Isso reflete, por um lado, a valorização da formação acadêmica e a possibilidade de atualização do corpo docente. Por outro lado, sugere que as possíveis dificuldades não decorrem da falta de grau de formação, mas da necessidade de uma articulação efetiva entre a formação e a prática cotidiana, especialmente no trabalho crítico com os textos.

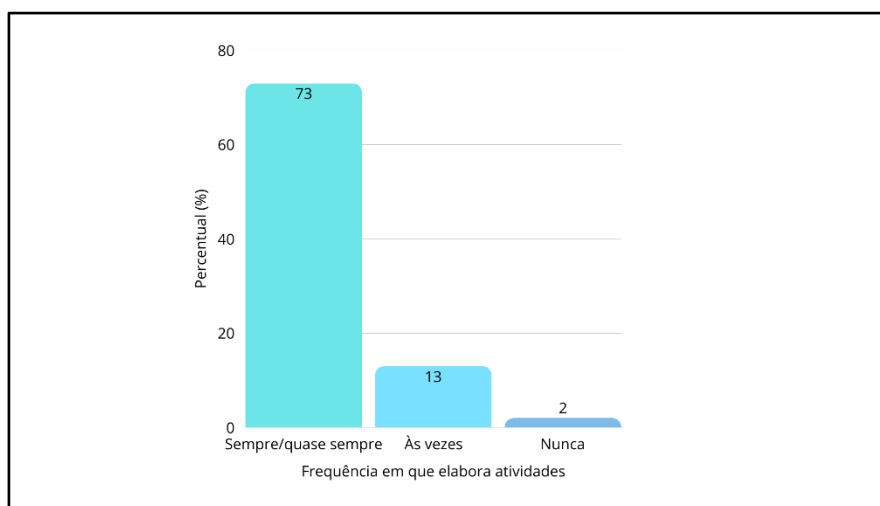
Gráfico 3: Nível de atuação docente



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Os dados mostram atuação diversificada dos docentes em múltiplos níveis e sistemas de ensino, o que favorece o compartilhamento de práticas e a construção de comunidades de aprendizagem. Também denotam que estratégias de promoção do LC devem considerar as especificidades de cada faixa etária, o contexto institucional e as distintas demandas formativas.

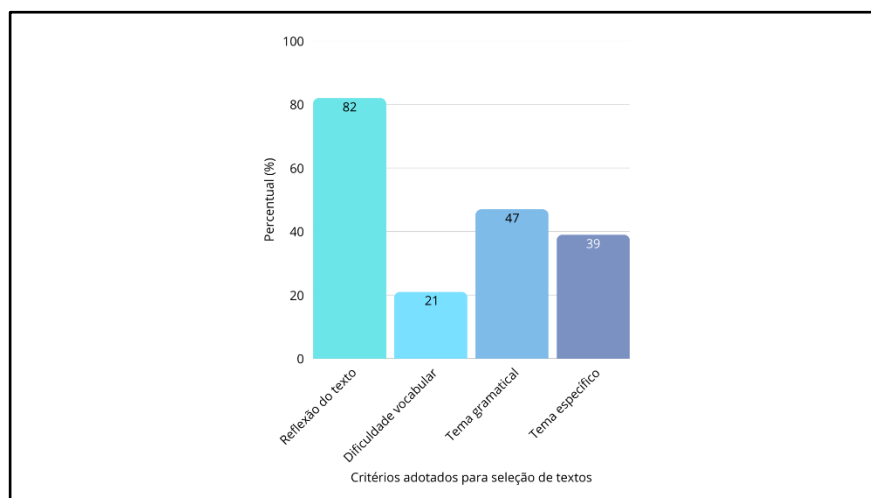
Gráfico 4: Frequência de elaboração de atividades de leitura



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O gráfico 4 indica que a vasta maioria dos professores de espanhol elabora suas próprias atividades de leitura: 73% o fazem "Sempre/quase sempre", 13% "Às vezes", e apenas 2% "Nunca". Essa alta taxa de produção de materiais próprios pelos docentes sugere um alto grau de autonomia profissional e de adaptabilidade curricular. Isso é um ponto positivo, pois sinaliza que os professores não dependem exclusivamente de materiais didáticos prontos, podendo adaptar as atividades às necessidades específicas de seus alunos e aos contextos de ensino. Essa autonomia também pode ser um indicativo de criatividade e de engajamento com a prática pedagógica. No entanto, ao analisarmos conjuntamente o gráfico 5, vemos que essa autonomia nem sempre se traduz em práticas alinhadas aos pressupostos do Letramento Crítico (LC).

Gráfico 5: Critérios adotados para seleção de textos



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

A observação de que muitos professores parecem apostar em atividades auto elaboradas, mas ainda adotam critérios centrados em exercícios de gramática e vocabulário, em detrimento da análise das dimensões socioculturais e ideológicas dos textos, é um achado significativo, pois aponta para um possível cenário em que práticas didáticas, em vez de um momento para abordagem crítica, podem ser momentos que ainda exclusivos de exposição de aspectos gramaticais ou lexicais, nos levando a depreender que a autonomia na elaboração não garante a promoção do Letramento Crítico.

A persistência de critérios tradicionais de seleção ou com foco na forma chama a atenção, pois selecionar textos primariamente para ilustrar um ponto gramatical pode desvirtuar o propósito do texto como veículo de sentidos complexos e de discursos sociais. A leitura se torna um pretexto para o ensino de gramática, e não um fim em si mesma para o desenvolvimento da compreensão crítica.

Isso inclui a, imprescindível, dimensão linguística, porém exclui uma das premissas do LC de que a leitura é um ato político e social. O dado sugere uma espécie de autonomia engessada, na qual o professor é autônomo na produção do material, mas não necessariamente na concepção pedagógica por trás desse material, que ainda pode estar presa a paradigmas focados na forma e estrutura dos textos. Cabe destacar que abordar as dimensões gramaticais de um texto é essencial para o aprendizado e, por si só, não é um aspecto negativo das práticas docentes; o problema reside quando isso se torna instrumento único de exploração textual.

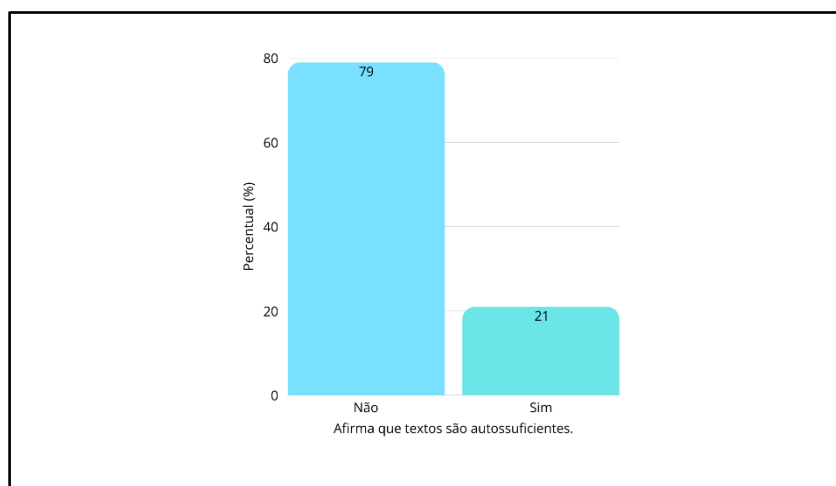
A instância "Dificuldade vocabular" (21%) permite discorrer sobre a persistência de abordagens focadas na tradução e na repetição ainda usuais no ensino da leitura. Embora a adequação

do vocabulário seja importante para a compreensão inicial, priorizá-la excessivamente pode levar a excluir o potencial crítico e a relevância sociocultural dos textos, ademais pode dificultar o desenvolvimento da capacidade de construção de inferências dos leitores.

A seleção de textos por "Tema específico" (39%) é um critério que pode ser tanto compatível com o LC quanto com abordagens mais tradicionais, dependendo da natureza do tema. Se o tema específico escolhido permite a problematização de questões sociais relevantes, como desigualdade, identidade, representação etc., e a atividade de leitura convida à desconstrução desses temas, então o critério pode ser alinhado ao LC.

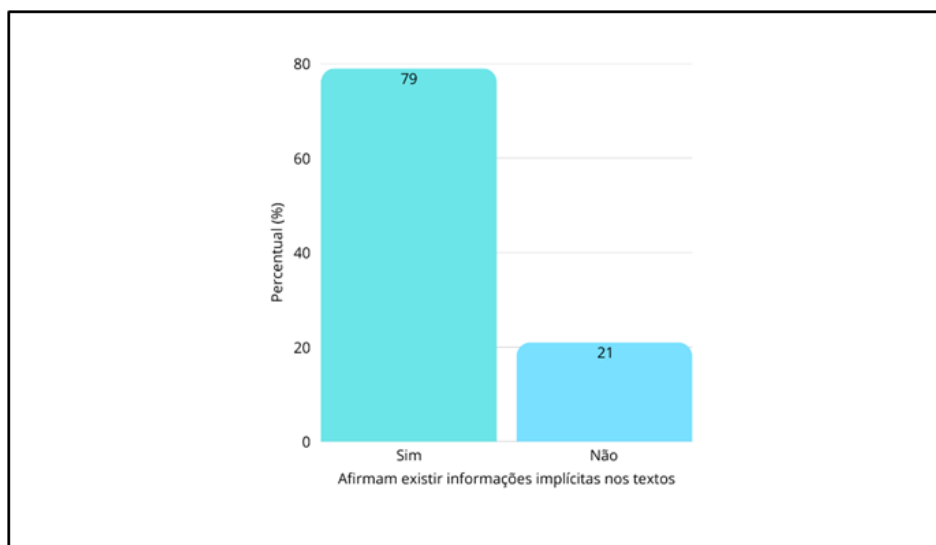
O alto percentual de professores que afirmam priorizar a "Reflexão do texto" (82%) como critério de seleção é, à primeira vista, encorajador e alinhado aos princípios do LC. No entanto, é fundamental questionar o que cada professor entende por "reflexão". Pois, como vemos nos gráficos 6 e 7, um número considerável que alega promover criticidade "considera os textos autossuficientes (21%)" e o mesmo percentual afirma que "os textos não têm informações implícitas"; essa ambiguidade sugere que a pode não haver um melhor aproveitamento da riqueza das dimensões críticas de um texto.

Gráfico 6: Percepção sobre a autossuficiência dos textos.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

Gráfico 7: Percepção da existência de informações implícitas nos textos

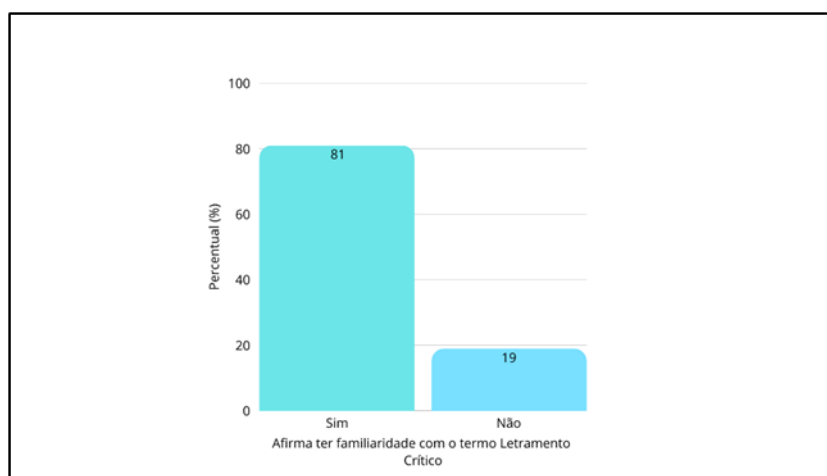


Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

É flagrante que apenas o conhecimento do conceito parece não garantir a prática crítica efetiva; há necessidade de processos produtivos contínuos e autorreflexivos que visem à conexão entre Teoria e Prática. Para superar essa reprodução de atividades mais tradicionalistas, as atividades devem desafiar crenças arraigadas sobre a neutralidade do texto e a natureza da leitura. O grande desafio é transformar a autonomia na criação de materiais em uma autonomia crítica.

Isso significa que a escolha dos textos deve estar em sintonia com uma pedagogia que capacite os alunos a interpretar o mundo de maneira mais aprofundada e transformadora. Em suma, percebemos que a maioria dos professores declara fomentar a criticidade; o detalhe da discussão revela que essa afirmação pode indicar intenção e valorização do LC, o que pode demonstrar práticas consistentes e aprofundadas. O grande desafio apresentado é transpor a barreira do "saber sobre" para o "saber fazer" de forma crítica e capacitando os professores a guiar os alunos na leitura das camadas mais complexas e ideológicas dos textos.

Gráfico 8: Conhecimento do termo Letramento Crítico



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

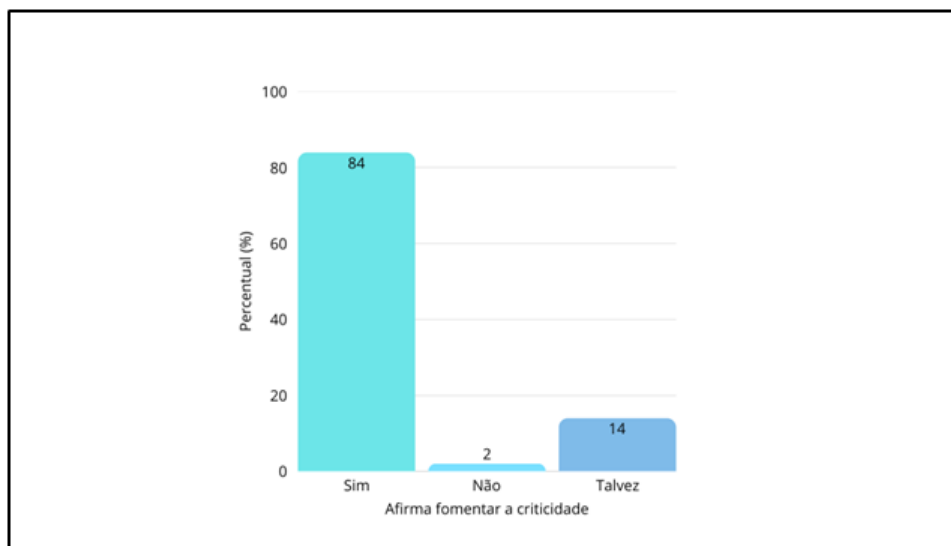
O Gráfico 8 revela que 81% dos professores declaram conhecer o termo Letramento Crítico, um dado promissor, pois indica que o conceito tem certa circulação e reconhecimento entre os docentes de espanhol no Brasil. Esse percentual sugere que o LC tem sido abordado em algum momento da formação inicial ou continuada dos professores. No entanto, uma discussão mais aprofundada sobre os dados é crucial, pois aponta para uma complexidade que vai além do mero conhecimento conceitual.

O problema reside na profundidade e na apropriação desse conhecimento, pois conhecer o termo não implica necessariamente compreender suas implicações pedagógicas e metodológicas para a prática em sala de aula. É possível que o LC seja ensinado como um conceito teórico, distante da realidade da sala de aula, sem a devida problematização de como se traduz em atividades concretas de leitura, seleção de textos e condução de debates.

O ponto mais importante da discussão, ao analisar os dados em conjunto com os gráficos anteriores, é a possível incoerência entre o conhecimento do termo e a prática efetiva do LC. Essa discussão aventada se baseia no fato de que 21% dos professores declaram promover a criticidade ainda considerarem os textos neutros, acreditando que “não têm informações implícitas” e que são “autossuficientes”. Essa visão é uma contradição flagrante com os fundamentos do Letramento Crítico, que se alicerça na premissa de que todo texto é construído, situado e carregado de ideologias, relações de poder e perspectivas. Portanto, essa disparidade demanda uma ampliação das reflexões sobre a formação docente.

Essas percepções não vêm sem consequências, pois se acreditamos na neutralidade e autossuficiência de textos, dificilmente guiaremos nossos alunos a: Questionar a autoria, o propósito e o contexto de produção do texto; Identificar discursos implícitos, vieses ou omissões; Analisar as escolhas lexicais e gramaticais como portadoras de sentido e ideologia; Desconstruir estereótipos ou representações sociais; Posicionar-se criticamente em relação às informações e argumentos apresentados, pois a crença na neutralidade tende a promover uma leitura superficial, focada na compreensão literal e na absorção de informações, em vez de uma leitura profunda, que problematiza e dialoga com o texto e o mundo.

Gráfico 9: Autopercepção sobre a promoção da criticidade



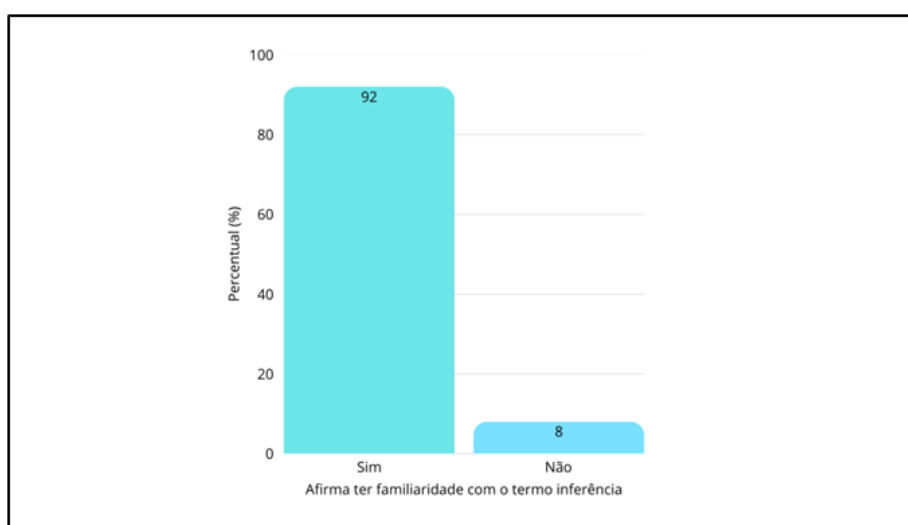
Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O gráfico 9, que indica que 84% dos professores afirmam fomentar a criticidade, 14% talvez e apenas 2% não, apresenta um dado que, à primeira vista, parece positivo e alinhado aos objetivos do LC. Contudo, é fundamental desvelar as complexidades por trás desses números, revelando potenciais dificuldades e lacunas na aplicação prática do LC. É provável que muitos professores entendam criticidade de forma ampla como "discutir o tema", "emitir uma opinião", "resolver problemas" ou "identificar o erro" no texto, habilidades importantes e preconizadas pelas teorias do LC, deve-se somar a esses possíveis entendimentos a desconstrução de ideologias, a análise de relações de poder e a leitura das "entrelinhas" e "informações ocultas", conforme a discussão permitida pelos textos selecionados para a atividade em sala de aula. O grande desafio é transformar a percepção do que é crítico, transpondo-a à criação de materiais que fomentem a autonomia crítica,

repensem como a leitura é compreendida e ensinada e visem à formação de leitores críticos e proativos.

O papel dos 14% que dizem "Talvez" é particularmente interessante. Eles representam uma autopercepção de dúvida e, potencialmente, um grupo aberto à formação e ao desenvolvimento do termo. Esse "talvez" indica uma incerteza, uma percepção de que a criticidade é um objetivo complexo e que suas práticas atuais podem não ser suficientes.

Gráfico 10: Afirmam ter familiaridade com o termo inferência



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O Gráfico 10 revela que 92% dos professores afirmam conhecer o termo "inferência", o que resulta em um dado extremamente positivo, pois essa clareza conceitual evidencia forte aderência à perspectiva de leitura entendida como construção ativa de sentidos e à inferência como processo cognitivo ativo. No entanto, o ponto crucial para aprofundar a discussão, pois há apontamentos que, para muitos, a inferência se restringe à "dedução" e deem enfoque a ela apenas para “antecipar o que virá no texto” ou deduzir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto”. Enquanto essas são habilidades inferenciais importantes, elas frequentemente não se estendem aos níveis mais profundos alcançados pelas inferências ideológicas e críticas, cerne do Letramento Crítico (LC).

Isso leva a um descolamento entre a inferência e a LC, visto que a falta de articulação entre o entendimento da inferência, a crítica dos discursos e a análise das implicações ideológicas é o ponto de fricção. Para o LC, a inferência é a ferramenta pela qual o leitor pode desvelar as intenções do autor/produtor do texto: Quais agendas estão sendo promovidas? Os discursos subjacentes: Que

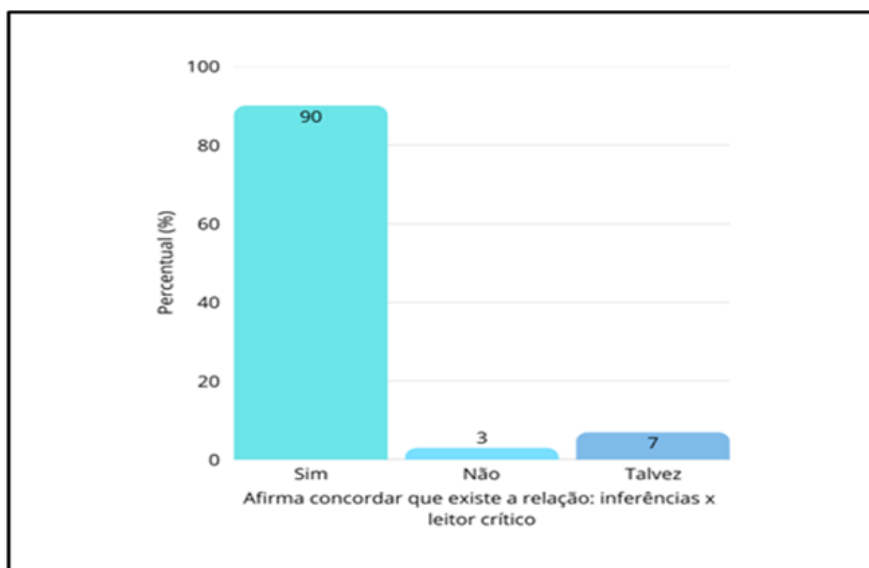
visões de mundo, valores ou preconceitos o texto veicula, mesmo que implicitamente? As relações de poder: Quem é empoderado ou marginalizado pelo texto? As lacunas e omissões: O que o texto não diz e por quê? As vozes silenciadas: Quem não tem espaço para falar naquele texto?

O desafio, portanto, não é que os professores não conheçam a inferência; os dados demonstram domínio do termo, mas que a aplicação desse conhecimento em sala de aula não está sendo suficientemente direcionada aos objetivos do LC. Isso aponta para a necessidade de expandir o conceito de inferência, indo além das inferências locais e cognitivas para abordar as inferências globais e socioculturais.

Conectar a capacidade inferencial à análise crítica discursiva, estabelecendo-a como ponte para que os alunos identifiquem estratégias retóricas, manipulações e construções ideológicas. Ademais, propor e discutir atividades que provoquem inferências de cunho crítico, como: "O que o autor não está dizendo e por quê?", "Qual é a posição social/política do autor/personagem implicitamente defendida no texto?", "Que interesses são servidos por essa representação do evento/personagem?", "Que outras vozes poderiam contar essa história de forma diferente? Promover a Meta-inferência, incentivando professores e, por extensão, os alunos a refletir sobre o próprio processo de inferir: "Como cheguei a essa conclusão? Quais pistas textuais e conhecimentos de mundo utilizei? Existem outras interpretações possíveis?"

Em síntese, o elevado percentual de conhecimento sobre inferência é um excelente ponto de partida. Contudo, para que esse conhecimento se traduza em Letramento Crítico, é imprescindível que a formação docente vá além da definição do conceito e capacite os professores a projetar atividades que estimulem as inferências de ordem ideológica, discursiva e sociocultural. A inferência, nesse sentido, deve ser vista não apenas como uma técnica de compreensão, mas também como uma ferramenta poderosa para a desconstrução de discursos e a formação de leitores mais conscientes e engajados.

Gráfico 11: Concordância ou não com a relação inferência X leitor crítico



Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu-Silva (2021)

O Gráfico 11 mostra que 90% dos professores concordam (Sim) que há uma relação entre inferência e leitor crítico, 7% talvez concordem e apenas 3% não, é um dado extremamente significativo e, em princípio, muito encorajador para a promoção do Letramento Crítico. A discussão que acompanha o gráfico já sintetiza o ponto central: o alto grau de concordância confirma o potencial das inferências como ferramenta fundamental para o LC, mas ressalta a necessidade de explicitar e exercitar exemplos práticos em sala de aula. Essa ressalva é o cerne para aprofundar a análise.

Embora minoritários, os percentuais de "Talvez" e de "Não" são importantes. Os 7% de "Talvez" podem indicar professores em processo de compreensão ou que sentem que a conexão entre inferência e LC é complexa e exige aprofundamento. Os 3% de "Não" podem representar uma visão mais tradicional da leitura ou uma falta de segurança para explorar o conceito de LC e seu vínculo com a inferência. Esses grupos, embora pequenos, necessitam de abordagens formativas específicas para superar possíveis lacunas ou resistências.

Em resumo, esse gráfico indica que a maioria dos professores de espanhol já possui a base conceitual para entender a relevância da inferência no Letramento Crítico. O desafio crucial agora é transpor essa compreensão teórica para a prática pedagógica diária. A formação docente precisa ser um laboratório onde os professores não apenas ouçam sobre a inferência crítica, mas a experienciem, exercitem e apliquem, de forma sistemática em suas atividades de leitura, capacitando seus alunos a se tornarem leitores verdadeiramente críticos e desveladores de discursos.

Para sanar as possíveis dificuldades aventadas neste artigo, é possível criar atividades específicas, fazendo que os alunos sejam explicitamente desafiados a fazer inferências críticas que envolvem processos tais como: comparação de diferentes textos sobre o mesmo tema para identificar vieses; análise de lacunas e silenciamentos em um texto; discussão sobre a fonte e a credibilidade das informações e formulação de perguntas que exijam inferência sobre intenção, valores ou discursos implícitos. Ademais, ensinar os professores e, por extensão, seus alunos a refletir sobre o processo inferencial em si. "Como você chegou a essa conclusão? Quais elementos do texto te levaram a inferir isso? Quais conhecimentos de mundo você ativou?" Essa metacognição é fundamental para tornar a inferência uma habilidade consciente e transferível.

3. Implicações para as práticas didáticas e materiais didáticos

Os resultados indicam que, mesmo entre docentes que declaram conhecer o Letramento Crítico (LC) e reconhecem a importância da análise crítica e da capacidade inferencial, persiste uma suposta concepção tradicional de leitura. Essa dissonância entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica nos faz refletir sobre a necessidade de realinhamento das políticas educacionais e dos materiais didáticos, que exercem influência direta sobre o trabalho em sala de aula.

Conforme argumentado por Abreu-Silva (2021) cabe incentivar os professores a analisarem criticamente tanto os materiais prontos quanto os por eles produzidos, identificando a presença (ou ausência) de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas. Para tanto, é essencial uma formação continuada, profundamente autorreflexiva e prática, capaz de capacitar os docentes a desmistificar a leitura como ato neutro e transformá-la em instrumento para a formação de cidadãos críticos e participativos. Os professores devem ser levados a questionar a exclusividade de critérios puramente gramaticais e lexicais na escolha de textos, compreendendo como esses filtros podem limitar o desenvolvimento do leitor crítico. A criação de redes de colaboração entre professores, escolas e universidades é fundamental, por meio de redes para troca de experiências e de recursos, e de parcerias para projetos de pesquisa-ação e de formações contextualizadas.

Os resultados reforçam a urgência das seguintes sugestões para a formação docente com foco na práxis, já que a formação continuada deve ser intensamente prática, com oficinas, estudos de caso e modelagem de atividades que demonstrem como fomentar a criticidade e guiar os alunos na leitura das entrelinhas. O incentivo à pesquisa-ação e à autorreflexão é crucial para criar espaços em que os professores possam experimentar, observar os resultados e refletir criticamente sobre sua prática, posicionando-se como pesquisadores de sua própria atuação. A formação docente deve capacitar os

professores a analisar criticamente livros didáticos e outros materiais, identificando se promovem ostensivamente o Letramento Crítico ou apenas incentivam uma leitura superficial.

4. Considerações finais e caminhos para o futuro

A presente pesquisa demonstra, ainda que de forma incipiente, o perfil de professores de espanhol no Brasil e propõe reflexões sobre a autodeclaração, no que se refere aos temas de pesquisa propostos neste texto, isso revela um cenário complexo, porém rico e próspero; Os dados apontam para um corpo docente altamente qualificado, com formação acadêmica significativa e atuante em diversos níveis de ensino. Essa profissionalização reflete-se no alto grau de autonomia na elaboração de materiais didáticos próprios e no amplo reconhecimento conceitual de termos como Letramento Crítico e inferências, bem como de sua intrínseca relação. Tais aspectos são promissores e indicam um terreno fértil para a inovação pedagógica.

Contudo, a análise aprofundada dos resultados, especialmente o cruzamento de dados, revela um possível descompasso entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica diária. A contradição mais evidente reside no fato de que, embora a maioria dos professores afirme conhecer o LC e fomentar a criticidade, uma parcela considerável ainda adota critérios tradicionais de seleção de textos, como o foco em temas gramaticais e dificuldade vocabular, e alguns ainda concebem os textos como "organismos completos e neutros". Essa autonomia engessada impede que o potencial de criação de materiais próprios seja plenamente explorado em uma abordagem verdadeiramente crítica.

Ademais, o conhecimento da inferência possivelmente não se traduz necessariamente em sua articulação com a análise de discursos e suas implicações ideológicas. Isso sugere que a repetição de práticas, sem uma autorreflexão profunda, ainda prevalece, limitando o desenvolvimento pleno do aluno como leitor crítico.

A pesquisa confirma que, apesar do compromisso com a inovação e a autonomia docente e do reconhecimento da importância do LC e das inferências, existe uma possível tensão entre o conhecimento teórico e a prática diária. Portanto, reitera-se a necessidade de intensificar os processos formativos focados na práxis, bem como a implementação de oficinas e grupos de estudo que priorizem a avaliação crítica dos materiais didáticos e o estímulo à pesquisa-ação no campo do LC. Somente assim será possível capacitar os professores para transformar a sala de aula em um espaço onde a leitura seja, de fato, um ato de questionamento, resistência e transformação social.

Para pesquisas futuras, seria relevante não apenas verificar a frequência com que os professores elaboram atividades, mas também realizar uma análise qualitativa desses materiais. O objetivo seria identificar os tipos de texto utilizados, as perguntas propostas e o quão eficazes são em promover a análise de dimensões implícitas, ideológicas e socioculturais.

Referências

- ABREU-SILVA, G. E. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.ufmg.br/pt/teses/geraldo-emanuel-de-abreu-silva>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- ABREU-SILVA, G. E. *As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)*. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://vulcano.grude.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-AWUGA6>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- BEHRMAN, E. L. Critical literacy: an analysis of approaches to critical literacy instruction in K–12 classrooms. *Reading Research Journal*, [s.l.], v. 14, n. 4, p. 301-326, 2011. Disponível em: <https://lvp.digitalpromiseglobal.org/page/references-critical-literacy-literacy-7-12>. Acesso em: 5 jan. 2026. Navegador de Variabilidade do Aprendiz
- BRAHIM, A. J. L. A formação continuada do professor de língua inglesa em serviço: uma proposta de letramento crítico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 11-26, 2007.
- CAIN, K. et al. The development of comprehension skills in young readers: inferencing, monitoring, and text structure. *Journal of Educational Psychology*, [s.l.], v. 93, n. 2, p. 301-314, 2001. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/context/spcedfacpub/article/1079>. Acesso em: 5 jan. 2026. Repositório Institucional UNL
- CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 2010.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of two literacies: critical literacy and the construction of social and political meanings. *Reading Research Quarterly*, [s.l.], v. 36, n. 2, p. 136-152, 2001.
- CURSINO-GUIMARÃES, S.; DELL'ISOLA, R. L. P. *Repensando a inferência*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2014.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato/Saraiva, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals*. Westport: Bergin & Garvey, 1991.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2008.

- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1993.
- MAGALHÃES, M. I. S. *Análise crítica do discurso: uma introdução*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos críticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 647-660, 2011.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.
- SANTOS, L. C. de. *Leitura e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SCOCUGLIA, A. C. *Letramento crítico e ensino de línguas: desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a resignificação do conceito*. Alfabetização e Cidadania, Belo Horizonte, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.
- SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 5-17, 2004.
- VAN DIJK, T. A. Critical discourse analysis. In: SCHIFFRIN, Deborah (org.). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 352-371.
- VAN DIJK, T. A. *Ideology and discourse*. London: Sage Publications, 2009.
- YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <https://ucb.pergamum.com.br/acervo/5048665>. Acesso em: 5 jan. 2026.

**Español con acento amazónico:
el uso de videos en redes sociales como
estrategia de enseñanza y valorización cultural**

**Elenilce Reis Farias Peixoto⁶
Tabita Moraes de Castilho⁷**

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre el uso de videos educativos en redes sociales como estrategia didáctica para la enseñanza de español en contextos amazónicos. A partir de una experiencia docente concreta, se analiza la producción de dos videos que articulan el idioma con prácticas culturales locales: la cocina paraense y la vida ribereña en las islas de Abaetetuba (PA). Con base en un enfoque cualitativo y en la metodología del relato de experiencia, el trabajo investiga los sentidos pedagógicos, lingüísticos y decoloniales de dichas producciones audiovisuales, proponiendo una pedagogía crítica y territorializada. Los aportes son la multialfabetización (New London Group, 1996), la pedagogía crítica (Freire, 1996), la educomunicación (Kaplún, 2002) y la perspectiva decolonial aplicada a la educación (Walsh, 2009; Mignolo, 2007). Los resultados indican que la integración entre lengua, cultura y tecnología puede ampliar el repertorio de enseñanza y afirmar los saberes amazónicos como parte legítima del proceso educativo.

Palabras clave: enseñanza de español; Amazonía; local; pedagogía crítica; producción audiovisual.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o uso de vídeos educativos nas redes sociais como estratégia didática para o ensino de espanhol em contextos amazônicos. A partir de uma experiência docente concreta, analisa-se a produção de dois vídeos que articulam o idioma com práticas culturais locais: a culinária paraense e a vida ribeirinha nas ilhas de Abaetetuba (PA). Com base em uma abordagem qualitativa e na metodologia do relato de experiência, o trabalho investiga os sentidos pedagógicos, linguísticos e decoloniais dessas produções audiovisuais, propondo uma pedagogia crítica e territorializada. Os aportes são a multialfabetização (New London Group, 1996), a pedagogia crítica (Freire, 1996), a educomunicação (Kaplún, 2002) e a perspectiva decolonial aplicada à educação (Walsh, 2009; Mignolo, 2007). Os resultados indicam que a integração entre língua, cultura e tecnologia pode ampliar o repertório de ensino e afirmar saberes amazônicos como parte legítima do processo educativo.

Palavras-chave: ensino de espanhol; Amazônia; local; pedagogia crítica; produção audiovisual.

6 Mestre em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) pela UFPA, professora do curso de Letras/Língua Espanhola da Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba. E-mail: nilcefariasreis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-4619>

7 Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia-FAM. Graduação em Letras Língua Espanhola pela UFPA. Professora da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará. E-mail: tabitamoraes@hotmail.com.

Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras ha atravesado transformaciones importantes, impulsadas por los avances tecnológicos, las discusiones pedagógicas críticas y la necesidad de responder a las demandas de contextos socioculturales diversos. En América Latina, y particularmente en Brasil, se ha intensificado el debate sobre cómo enseñar lenguas extranjeras desde una perspectiva situada, que considere las realidades territoriales, las identidades culturales y los saberes locales de los estudiantes. En ese marco, la docencia se enfrenta al desafío de revisar sus prácticas didácticas y explorar formas más creativas e integradoras de acercar la lengua meta a los alumnos, sin desanclarlos de su entorno ni invisibilizar sus propias culturas.

Esta discusión cobra mayor relevancia cuando se trata de regiones periféricas o tradicionalmente silenciadas en el escenario nacional, como la Amazonía brasileña. En estos territorios, enseñar una lengua extranjera no puede limitarse a reproducir materiales estandarizados o acentos hegemónicos, sino que debe buscar conexiones reales con el entorno, con la historia local y con las formas de vida que componen la identidad del lugar. De ahí que surjan experiencias docentes que desafían los moldes tradicionales y apuestan por una enseñanza crítica, afectiva, decolonial y mediada tecnológicamente. El presente artículo se inscribe en esa perspectiva al relatar y analizar una experiencia docente mediante la producción de contenidos digitales en redes sociales.

En julio de 2025 produjimos y publicamos dos videos breves en español, con subtítulos difundidos en Instagram y TikTok, redes sociales enfocadas en contenidos visuales. Los videos articularon lengua y cultura amazónica desde Pará. El primero presentó comidas típicas como el *tacacá*, el *açaí* y el *vatapá*; el segundo mostró el modo de vida de las comunidades ribereñas en las islas de Abaetetuba, su economía de pesca y de extractivismo, las viviendas sobre palafitos y su relación con los ríos. Aunque concebidos de forma sencilla y con recursos limitados, los videos tuvieron un buen alcance, algo como 1.700 visualizaciones para el video de las islas y 1.500 visualizaciones para el video de comidas paraenses. De este modo, la experiencia cumplió una doble función: servir como recurso pedagógico para el aprendizaje del idioma y como acción de educomunicación que internacionaliza narrativas amazónicas, resignificando nuestro papel docente como mediadoras culturales.

En este sentido, en el actual escenario de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos periféricos como el amazónico, persiste una tensión entre el uso de materiales pedagógicos estandarizados y la necesidad de desarrollar prácticas más situadas, críticas y representativas de las realidades locales. A menudo, los docentes se enfrentan a la falta de contenidos que dialoguen con su

entorno sociocultural inmediato, lo que limita la posibilidad de integrar el idioma con narrativas territoriales significativas. Frente a este desafío, surge la necesidad de preguntarse: ¿cómo pueden las producciones audiovisuales, creadas desde una perspectiva local, contribuir a la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos amazónicos, potenciando una pedagogía crítica, territorializada y multialfabetizada? Esta problemática se inscribe en un campo de debate más amplio sobre el rol del docente como creador de contenidos y como sujeto decolonial que produce saberes desde el margen. La reflexión que aquí se propone parte de una experiencia que pone en tensión los modelos tradicionales de enseñanza de ELE al apostar por la lengua como herramienta de narración cultural y de afirmación identitaria.

A lo largo de la experiencia, fue evidente la ausencia de materiales similares en internet: no se encontraron videos en español que abordaran las comidas típicas del Pará ni las de las islas amazónicas desde una perspectiva local. Esta carencia refuerza el diagnóstico de que las narrativas sobre la Amazonía brasileña siguen siendo escasas o distorsionadas en los espacios digitales, como ocurre, por ejemplo, cuando la región es representada únicamente a través de imágenes exotizadas de “selva virgen”, animales peligrosos o tribus aisladas, o cuando aparecen contenidos turísticos que reducen la Amazonía a un destino de aventura sin mencionar su diversidad cultural, lingüística y urbana. De este modo, producir ese tipo de contenido se convierte así en un acto político que afirma la presencia de otras voces en el ámbito de la educación lingüística, rompiendo con la centralidad de los modelos europeos o sudamericanos más visibles.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia también permitió cuestionar las formas tradicionales de enseñar español. Al llevar a las redes sociales un contenido que combina lengua, cultura local y tecnología, se activa un modelo de aprendizaje multialfabético, en el que se desarrollan habilidades lingüísticas, comunicativas, digitales, críticas e interculturales. Este enfoque se alinea con las propuestas de la multialfabetización (New London Group, 1996) y con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1996) en la cual el estudiante es visto como sujeto activo, capaz de comprender el mundo a través de la lengua y no solo de repetir estructuras gramaticales descontextualizadas.

El uso de las redes sociales como herramienta pedagógica no debe interpretarse como una mera adaptación a las nuevas tecnologías, sino como una estrategia consciente de la reapropiación de espacios digitales con fines educativos y emancipadores. En este caso, TikTok e Instagram no fueron solo plataformas de entretenimiento, sino también escenarios de aprendizaje y de visibilización cultural. Como docentes, asumimos la producción de contenido como una forma de práctica reflexiva

desde el lugar que ocupamos como mujeres amazónicas, investigadoras de lenguas y educadoras de la enseñanza/educación básica y universitaria.

A partir de esta experiencia, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas del uso de videos en redes sociales para la enseñanza de español como lengua extranjera, desde una mirada situada, territorializada, crítica y reflexiva. Para ello, se busca identificar los elementos lingüísticos, culturales y territoriales integrados en la producción del video educativo sobre la vida ribereña en Abaetetuba; analizar las posibilidades didácticas y críticas del uso de redes sociales, especialmente Instagram, como espacio de divulgación y resignificación de contenidos pedagógicos en contextos amazónicos; y reflexionar sobre el lugar del docente como sujeto territorializado, productor de saberes y mediador entre lengua, identidad y contexto sociocultural, en la perspectiva de una enseñanza de ELE con enfoque decolonial.

El artículo se organiza en seis secciones: introducción; marco teórico sobre multialfabetización, pedagogía crítica, educomunicación y decolonialidad; metodología basada en el relato de experiencia cualitativa; descripción de la producción y difusión de los videos; discusión de los hallazgos a la luz del marco teórico; y consideraciones finales sobre formación docente, prácticas en ELE e integración entre lengua, cultura y territorio en el norte de Brasil.

1. Entre la lengua, la cultura y el territorio: un marco teórico para la enseñanza situada y crítica del español

La enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos, y particularmente en territorios periféricos como la región amazónica, demanda un enfoque pedagógico que trascienda las metodologías tradicionales y reconozca las complejidades culturales, lingüísticas y tecnológicas del mundo contemporáneo. En este sentido, el presente trabajo se apoya en un marco teórico que articula cuatro ejes conceptuales interrelacionados: la multialfabetización, la pedagogía crítica, la educomunicación y la decolonialidad. Cada uno de estos enfoques aporta herramientas fundamentales para repensar las prácticas docentes, la producción de materiales educativos y la relación entre lengua, territorio y cultura en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE).

El concepto de multialfabetización, desarrollado por New London Group (1996), parte de la idea de que la alfabetización tradicional, centrada en la lectura y la escritura del texto impreso, resulta insuficiente para dar cuenta de las múltiples formas de comunicación presentes en la sociedad actual. La noción de multialfabetización incorpora competencias para interpretar y producir significados en una diversidad de lenguajes, que pueden ser visuales, sonoros, digitales o gestuales, y en una variedad

de contextos socioculturales. En el caso de la enseñanza de ELE, esta perspectiva permite abordar la lengua desde una pluralidad de prácticas comunicativas, integrando medios como el video, las redes sociales y otros recursos digitales como formas legítimas de expresión, de aprendizaje y de producción de sentido.

Publicaciones como las de Rojo (2013, 2009); Rojo y Barbosa (2015), entre otras, han señalado los estudios sobre multialfabetizaciones (New London Group, 1996) como una de las teorías más prominentes, por abordar la multiplicidad de lenguajes, semiosis y medios implicados en la creación de significado en los textos multimodales contemporáneos, así como la pluralidad y diversidad cultural aportadas por los autores/lectores contemporáneos en la construcción de significado. Así:

[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, [...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (Rojo, 2009, p. 11-12).⁸

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer que los estudiantes no son meros receptores pasivos de contenidos, sino sujetos activos, inmersos en entornos hipermediáticos que configuran sus modos de leer el mundo. La propuesta de trabajar con videos en redes sociales para la enseñanza de ELE parte de esta comprensión y propone un abordaje que dialogue con los lenguajes juveniles, sus repertorios culturales y las tecnologías que utilizan cotidianamente. Así, ya no es posible que la escuela y la universidad continúen usando un referente teórico y sus herramientas analíticas que explicaban el lenguaje desligado de la realidad, si cada día surgen “novos modos de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”⁹(Rojo, 2015, p. 16).

En esta línea, se articula la pedagogía crítica, cuyas bases teóricas se encuentran en el pensamiento de Paulo Freire (1996). Para Freire, educar es un acto político que debe fomentar la conciencia crítica, la autonomía y el diálogo entre los saberes populares y los sistematizados. En este

8 Traducción: [...] posibilitar que los alumnos participen en las diversas prácticas sociales que utilizan la lectura y la escritura (alfabetización) en la vida de la ciudad, de manera ética, crítica y democrática, [...] potenciar el diálogo multicultural, llevando hacia el interior de sus muros no solo la cultura valorada, dominante y canónica, sino también las culturas locales y populares y la cultura de masas, para convertirlas en voces de un diálogo, objetos de estudio y de crítica.

9 Traducción: “surgen nuevos modos de ser, de comportarse, de discursar, de relacionarse, de informarse y de aprender. Nuevos tiempos, nuevas tecnologías, nuevos textos, nuevos lenguajes.”

sentido “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”¹⁰ (Freire, 1996, p.36). Es decir, el proceso educativo, en esta concepción, no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca transformar la realidad mediante la problematización de la experiencia vivida. Al integrar la pedagogía crítica en el contexto de la enseñanza de ELE, se propone una práctica docente que no solo enseñe estructuras lingüísticas, sino que también genere espacios para que los estudiantes reflexionen sobre su entorno, sus identidades y su inserción en un mundo globalizado y desigual. Eso se alinea con la idea de que “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”¹¹ (Freire, 1996, p. 51). La pedagogía crítica ofrece un marco potente para pensar al docente como un agente transformador que reconoce su papel en la producción de sentidos y en la construcción de ciudadanía. En este sentido, el enfoque freireano se vincula estrechamente con los principios de la educomunicación.

La educomunicación, como campo interdisciplinar, articula educación y comunicación con el objetivo de promover prácticas pedagógicas que valoren el diálogo, la participación, la creatividad y el uso crítico de los medios. Mario Kaplún (2002), uno de los principales referentes del área, defendía la idea de una comunicación horizontal, en la que los sujetos no solo reciban mensajes, sino que también los produzcan, los resignifiquen y los compartan. En el contexto de la enseñanza de lenguas, esto implica que los estudiantes y docentes pueden y deben participar activamente en la creación de contenidos mediáticos, como los videos educativos, como forma de apropiación de la lengua y de expresión de sus realidades. Kaplún (2002) afirma que la comunicación educativa es formativa y que los medios de comunicación son instrumentos de transformación social y de contrainformación.

¿Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? ¿No es alargar el camino con un rodeo innecesario? En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad”, o “para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador. (Kaplún, 2002, p. 15).

10 Traducción: “No basta saber leer que ‘Eva vio la uva’. Es necesario comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se beneficia de ese trabajo.”

11 **Traducción:** “[...] la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de aquella.”

La educomunicación promueve una mirada crítica sobre los medios y, al mismo tiempo, estimula su uso pedagógico, reconociendo que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ser aliadas en procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso analizado en este trabajo, el uso de videos en redes sociales no se reduce a una estrategia de “innovación tecnológica”, sino que responde a un posicionamiento pedagógico que busca democratizar el acceso al conocimiento, visibilizar saberes marginados y fortalecer el vínculo entre la lengua y el contexto sociocultural.

Estos principios dialogan estrechamente con la perspectiva decolonial, que se propone cuestionar las lógicas eurocéntricas, coloniales y hegemónicas que aún permean las instituciones educativas. Autores como Walter D. Mignolo (2007, 2003), Catherine Walsh (2014, 2009) y Quijano (2005, 2012) advierten sobre la necesidad de repensar el currículo, las metodologías y las epistemologías desde el Sur Global, incorporando saberes ancestrales, prácticas locales y formas alternativas de conocimiento. “La opción decolonial no consiste en una nueva teoría universal, sino en una praxis que busca desengancharse de la matriz colonial del poder para abrir espacios a otros modos de pensar, de ser y de conocer” (Mignolo, 2007, p. 45). En este sentido, el trabajo con materiales educativos producidos desde la Amazonía, en diálogo con la realidad de sus habitantes, constituye un acto de resistencia epistémica y una apuesta por una educación más inclusiva y representativa.

La decolonialidad, entendida aquí como una actitud crítica frente a la colonialidad del saber, del poder y del ser, invita a revisar no solo lo que se enseña, sino también cómo y para qué se enseña. “La decolonialidad implica pensar la educación como un espacio de lucha, no solo para cuestionar lo que se enseña, sino para transformar los fines y modos mismos del enseñar y aprender” (Walsh, 2009, p. 27).

En el caso de la enseñanza de ELE, implica cuestionar modelos didácticos importados, descontextualizados y centrados en variedades lingüísticas hegemónicas, para abrir espacio a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural, lingüística y territorial de América Latina. Así, el enfoque decolonial se articula con la propuesta de utilizar videos como medio para visibilizar otras formas de vida, otras narrativas y otras maneras de habitar el mundo.

En la producción de videos educativos, las decisiones del docente sobre temas, imágenes, acentos y referencias culturales no son neutras, pues expresan una visión de mundo y una concepción de la lengua como práctica social. Al incorporar referencias amazónicas y dirigirse a una comunidad concreta, el profesor cuestiona las jerarquías epistémicas que han invisibilizado los saberes de los

márgenes. Así, enseñar español en la Amazonía paraense se convierte en una estrategia pedagógica y una intervención política que invita a reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo.

La producción de contenidos digitales por docentes amazónicos, que integran lengua, cultura y territorio, puede leerse como una forma de insurgencia epistémica, una apuesta por visibilizar y valorar las narrativas locales que habitan los márgenes del sistema-mundo moderno-colonial.

Este marco teórico no pretende ser cerrado ni totalizante, sino una invitación al pensamiento complejo y situado. Su fuerza radica en la posibilidad de articular teoría y práctica, saber académico y experiencia cotidiana, lengua y territorio.

2. Enfoque metodológico y caminos para la comprensión de una experiencia formativa audiovisual

Este trabajo se inscribe en una perspectiva metodológica cualitativa, ya que se interesa por comprender fenómenos subjetivos, situados y socialmente contruidos. La investigación cualitativa permite adentrarse en las experiencias humanas desde sus significados y sentidos, más allá de los datos cuantificables. Conforme aseguran Denzin y Lincoln (2006, p. 17), la investigación cualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”¹². Dado el objeto de estudio, la producción audiovisual como experiencia formativa en el contexto de la formación docente universitaria, esta perspectiva resulta pertinente para captar las particularidades del proceso, las intenciones comunicativas y los aprendizajes implicados.

La estrategia metodológica adoptada se inscribe en el relato de experiencia, un tipo de investigación que busca reconstruir y analizar vivencias significativas en contextos educativos, desde la propia mirada del sujeto involucrado. Esta opción responde a la naturaleza del trabajo, que surge de vivencias concretas en el ámbito de la docencia universitaria en Letras-español y de la educación básica.

El corpus de análisis está conformado por dos videos que produjimos luego motivadas por las reflexiones surgidas en el contexto formativo y por el deseo de articular la lengua con elementos de la cultura amazónica; concebimos, guionamos y realizamos los videos como parte de una propuesta pedagógica que trasciende el aula. Estas producciones, de poco más de tres minutos cada una, fueron pensadas no solo como recursos para nuestros estudiantes de la licenciatura y de la educación básica

¹² **Traducción:** “consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que dan visibilidad al mundo”.

sino también como materiales de divulgación cultural y lingüística accesibles a un público más amplio. Constituyen así una síntesis creativa de conocimientos teóricos y experiencias vividas.

La elección de la producción audiovisual como objeto de análisis conlleva una especificidad metodológica. Se trata de un tipo de texto multimodal, en el que imagen, sonido, lenguaje verbal y recursos técnicos se combinan para generar sentido. Por esta razón, el análisis requiere atender a la configuración estética y narrativa de los videos, a las estrategias discursivas empleadas y a las decisiones pedagógicas que orientaron su creación.

La dimensión lenguaje evidencia que todos los vídeos cumplen con las características de expresión multimodal y relaciones entre textos, códigos y medios. En relación con la tecnología, todos los vídeos se desenvuelven en entornos hipermediales y transmediáticos, poniéndose de manifiesto la capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales. (Aguaded; Vizcaíno-Verdú, p.75)

En cuanto a la recolección de datos, llevamos a cabo un registro sistemático de las etapas de planificación, desarrollo y evaluación de la actividad audiovisual. Para el análisis de los datos, se optó por una lectura interpretativa del material, considerando tanto los aspectos pedagógicos como los elementos estéticos y simbólicos de los videos.

Este diseño metodológico pretende dar cuenta, de manera coherente, de la experiencia vivida, articulando teoría y práctica en un mismo movimiento investigativo. Lejos de constituir una mirada externa o distante, la investigación aquí propuesta se sitúa desde dentro de la práctica docente, como gesto reflexivo y político.

3. Análisis de las producciones audiovisuales: sentidos construidos en la práctica

El análisis de producciones audiovisuales en contextos de aprendizaje de lengua permite abrir espacios de interpretación en los que los significados se construyen no solo a partir de los contenidos explícitos, sino también desde las prácticas, los gestos, los lenguajes y las formas de organización de los discursos visuales y sonoros. En este sentido, el análisis no se limita a una descripción superficial de lo que aparece en pantalla, sino que exige una mirada más profunda que articule lo observado con marcos teóricos y epistemológicos.

La metodología de análisis audiovisual parte de la necesidad de leer los materiales desde una perspectiva semiótica, sociocultural y discursiva. Es decir, se trata de identificar los signos presentes, su organización interna, su intencionalidad comunicativa y el contexto en el que se inscriben. De

acuerdo con Kress y Van Leeuwen (2001), el discurso multimodal ofrece herramientas para explorar cómo los recursos semióticos, como imagen, sonido, texto y movimiento, contribuyen a la producción de sentido en los mensajes audiovisuales. Así, se reconoce que el lenguaje visual y sonoro también transmite ideologías, valores y narrativas culturales.

Para el análisis de los materiales que aquí se presentan, se adopta un enfoque hermenéutico-crítico (Ricoeur, 1978), que busca develar las capas de significación que subyacen en los discursos audiovisuales. No se trata únicamente de analizar “lo que se dice” sino también “cómo se dice” y “por qué se dice”. En este sentido, las nociones de cultura, identidad, representación y performatividad serán centrales para la lectura de los datos, especialmente cuando provienen de contextos socioculturales específicos, como las comunidades amazónicas y la cultura alimentaria paraense.

Vale señalar que esta metodología no busca “encerrar” el sentido en una única lectura, sino más bien abrir posibilidades de interpretación y diálogo con el lector/espectador. En este sentido, se espera que el análisis contribuya a una comprensión más compleja de los vínculos entre la lengua, la cultura y la práctica social. A partir de aquí, pasamos a la primera producción seleccionada: un video sobre la cocina paraense; después, el video sobre las comunidades ribereñas.

3.1. Sentidos culturales en la cocina paraense - análisis del video sobre comidas típicas del Pará

El video analizado presenta una introducción a la cocina típica del estado de Pará, en el norte de Brasil, desde una perspectiva cultural y afectiva. De inmediato, se observa una intencionalidad comunicativa clara: transmitir la riqueza cultural de la región a partir de su gastronomía, mediada por el uso del español como lengua vehicular. Esta elección lingüística ya configura un primer elemento de análisis: la lengua española funciona aquí no solo como herramienta de comunicación, sino también como mediadora de un proceso intercultural en el que se proyecta la cultura amazónica hacia otros contextos hispanohablantes.

Uno de los aspectos más relevantes del video es la manera en que los alimentos se presentan como elementos identitarios. Platos como el *tacacá*, el *açaí*, la *maniçoba*, el *pato no tucupi* y el *vatapá* no se mencionan simplemente como comidas, sino que aparecen en el discurso como símbolos de pertenencia, memoria y orgullo cultural. Esta forma de representación coincide con lo que Stuart Hall (2019) define como prácticas de significación, en las que los elementos del cotidiano adquieren valor

simbólico al ser inscritos en narrativas colectivas. Por lo tanto, este implica “ver la cultura como una condición constitutiva de la vida social y no una simple variable dependiente” (Hall, 2019, p. 34).

Se hace referencia a los sabores, los ingredientes y las formas de preparación, con especial atención a los elementos indígenas, como el jambu, la goma de tapioca o el tucupí. Este énfasis en lo sensorial y en lo local pone en evidencia una construcción de lo “paraense” desde la materialidad de la comida. Asimismo, el video moviliza una forma de narración testimonial que confiere veracidad y subjetividad al contenido. No se trata de una simple exposición informativa, sino de un discurso en el que se asume una posición como sujeto cultural que “habla desde dentro” de la experiencia amazónica. Esta forma de enunciación puede analizarse desde el prisma de la etnografía visual (Pink, 2021), que reconoce la validez de las narrativas personales como formas legítimas de conocimiento cultural. En lugar de enfocarse únicamente en el texto, ella investiga el mundo a través de enfoques visuales, documentando rituales, comportamientos y la realidad de un grupo para comprender la cultura y la identidad de sus miembros.

En términos visuales, el video utiliza planos cerrados de los alimentos y fragmentos que simulan situaciones cotidianas de consumo o de preparación. Aunque parezca técnicamente sencillo, el montaje busca transmitir cercanía y autenticidad, reforzando una estética de lo popular y de lo vivido. También es importante señalar el papel del español en la producción. Aunque los hablantes son brasileños y el contexto es claramente local, la elección del español permite una resignificación del espacio cultural amazónico en clave transnacional. Así se genera un movimiento de traducción cultural (Bhabha, 2010), en el que los significados se reconstruyen en un cruce de lenguas, voces y referencias. Esta dinámica puede ser leída como un ejercicio de interculturalidad en acción, en el que hay la agencia cultural en tránsito.

Uno de los aspectos más valiosos del video es la presencia explícita de léxicos propios de la cocina paraense, que se presentan sin traducción al español, pero acompañados de explicaciones claras sobre su significado. Esta estrategia no solo facilita la comprensión del público hispanohablante, sino que también reafirma la riqueza cultural y lingüística del territorio amazónico. Palabras como *jambu*, *goma de mandioca*, *tacacá* o *vatapá* son mantenidas en su forma original, y en lugar de ser sustituidas por términos aproximados en español, son contextualizadas: se explica, por ejemplo, que el *jambu* es “una hierba que adormece la boca”, lo que permite no solo entender el término, sino también imaginar su efecto sensorial, que es distintivo de la experiencia culinaria regional.

Este procedimiento responde a una perspectiva intercultural que no busca traducir literalmente lo intraducible, sino mediar culturalmente para que el otro comprenda el significado y la función social de esos elementos. Se trata de una práctica valiosa que activa la competencia intercultural comunicativa, al introducir al estudiante o al espectador en un universo de significados que no se reduce al idioma, sino que abarca saberes, sabores y modos de vida. En este sentido, el video no solo enseña vocabulario, sino que también afirma identidades, valoriza la diversidad léxica del portugués amazónico y promueve el respeto por otras formas de nombrar el mundo.

Además de eso, la estructura del discurso evidencia una lógica de secuencia que organiza la presentación de los platos no solo por orden temático, sino también afectivo. Se mencionan desde platos cotidianos, como el *açaí*, hasta preparaciones más ritualizadas, como la *maníçoba del Círio de Nazaré*. Esta progresión narrativa construye un itinerario simbólico que atraviesa la cotidianidad y la festividad, mostrando cómo la cocina articula temporalidades y sentidos distintos.

El video también puede leerse como un acto de reivindicación cultural. En un país marcado por desigualdades regionales, la visibilidad de la cultura amazónica y de una lengua extranjera constituye una forma de resistencia simbólica. Se construye una narrativa en la que lo local se afirma con orgullo y se proyecta hacia el exterior como portador de riqueza simbólica y epistemológica. En este sentido, se puede afirmar que el video no solo muestra alimentos, sino que también narra una historia, inscribe una memoria y reivindica una pertenencia. La cocina aparece como una práctica social cargada de sentidos, donde se cruzan saberes ancestrales, relaciones intergeneracionales y formas propias de estar en el mundo. Esta dimensión cultural convierte al video en un objeto de análisis valioso desde una perspectiva decolonial, ya que rompe con la lógica de la centralidad cultural y pone en primer plano una cosmovisión amazónica.

Este análisis nos lleva a considerar la importancia de reconocer y valorar las formas locales de producción cultural, especialmente en contextos de enseñanza de lenguas. El español, lejos de ser una lengua “extranjera” en sentido estricto, se convierte aquí en una herramienta de visibilidad y agencia. Este movimiento nos invita a repensar las prácticas educativas desde una lógica más inclusiva, plural y situada. Para concluir esta subsección, se señala que el próximo análisis abordará otro video producido, centrado en las dinámicas de la vida ribereña en las islas amazónicas.

3.2. Narrar el territorio en lengua extranjera: una mirada a la vida ribereña amazónica

El video sobre la vida ribereña en las islas amazónicas constituye una experiencia educativa situada, que articula lengua, cultura y territorio desde una perspectiva crítica y decolonial. Como práctica audiovisual, se inserta en un proceso de creación de contenidos en lengua extranjera con intenciones pedagógicas, comunicativas y culturales.

Desde la metodología de análisis cualitativo-interpretativo, este producto se comprende como un texto multimodal, en el que interactúan la imagen, la voz, los subtítulos, el ritmo narrativo y elementos culturales. Se opta por una estructura en tres partes: introducción presencial, narración con imágenes y videos ilustrativos y cierre reflexivo. Esta organización permite combinar lo testimonial con lo informativo, generando un equilibrio entre emoción, datos y reflexión. A su vez, el video adopta una lógica didáctica implícita, en la que cada concepto nuevo se presenta en contexto, se visualiza y se explica con claridad.

El video destaca por su capacidad de integrar léxicos propios del territorio amazónico, muchos de ellos sin equivalentes directos en español, mediante una estrategia de traducción-explicación. Un ejemplo de esta estrategia se observa al introducir el término *igarapé*, que no tiene un equivalente exacto en español. En lugar de traducirlo erróneamente como "arroyo" o "riachuelo", la narración opta por explicar que se trata de “pequeños brazos de río muy comunes en la Amazonía”, todo ello mientras se muestra breve video de *igarapé*. Esta mediación permite al espectador construir una representación más precisa del entorno y evita la imposición de categorías externas al contexto. Se trata de un gesto de respeto epistemológico hacia el territorio amazónico.

Otro caso es el de la palabra *matapi*, presentada como una trampa tradicional para camarones. Se explica detalladamente que se trata de un cilindro hecho de ramas trenzadas, que se coloca en el agua con cebo dentro. Se aclara incluso cómo funciona el mecanismo de captura, lo que permite al espectador comprender tanto el objeto como su uso. Esta forma de explicar un término local representa una estrategia de transposición didáctica cultural, en la que el concepto se traduce no mediante sustitución léxica, sino mediante reconstrucción semántica. Mientras se explica eso, las imágenes se pasan.

Este tipo de operación lingüístico-cultural se vincula con el concepto de “mediación pedagógica” en contextos interculturales, tal como proponen autores como Candau (2011) y Walsh (2014). La lengua no es solo vehículo de comunicación, sino también herramienta de reexistencia, es

decir, de producción de sentidos desde el propio lugar. Al explicar conceptos amazónicos en español, no se traduce el territorio: se interpela, se explica, se celebra, y se comparte en una lengua otra, sin renunciar a su especificidad.

A nivel visual, el video emplea imágenes reales que documentan escenas cotidianas de la vida en las islas: casas de madera a orillas de los ríos, embarcaciones, técnicas de pesca, extracción de *açaí* y uso de plantas medicinales. Estas imágenes refuerzan el discurso oral y permiten una experiencia más inmersiva. Desde el punto de vista de la educomunicación, esto favorece el aprendizaje multimodal, en el cual el estudiante no solo escucha, sino que ve, interpreta, compara y se involucra. En términos discursivos, la narración mantiene un tono cálido y cercano, al mismo tiempo informativo. Se dirige al espectador con naturalidad, empleando una combinación de estructuras simples y un vocabulario controlado, sin renunciar a la profundidad temática.

El video también introduce elementos de geografía crítica y de territorialización. Al mencionar que en Abaetetuba hay más de 70 islas habitadas y al mostrar un mapa con su localización, se proporciona una referencia espacial concreta que contribuye a situar el discurso. Esto refuerza la idea de que enseñar lengua es también enseñar mundo, y que los contenidos lingüísticos pueden y deben estar anclados en realidades específicas y no en ejemplos descontextualizados.

Desde la perspectiva de la multialfabetización, el video promueve el acceso a distintos tipos de textos: orales, visuales, cartográficos, culturales. No se trata solo de aprender palabras, sino de aprender a leer el mundo a través de la lengua. Así, se resignifica el rol de los recursos digitales: ya no como simples soportes técnicos, sino como medios de expresión, de documentación y de reflexión. La producción audiovisual se convierte, entonces, en una práctica alfabetizadora en múltiples dimensiones.

El video, de forma general, presenta una rica galería de elementos propios de la vida ribereña amazónica, que se explican cuidadosamente en español, sin traicionar su raíz lingüística y cultural.

Por ejemplo, al hablar del extractivismo del *açaí*, se muestra el proceso de subida a la palmera y la recolección manual del fruto, mientras se explica que el *açaí* es una fruta típica de la región, utilizada para preparar una bebida densa y energética que forma parte fundamental de la dieta local. También se mencionan las casas construidas sobre pilotes, llamadas popularmente palafitos, que se adaptan a la dinámica de las mareas, una característica geográfica que se muestra con imágenes de ríos. En otro pasaje, se presentan las plantas medicinales, resaltando que en las comunidades ribereñas existe un conocimiento ancestral sobre la selva como farmacia viva, lo cual se ilustra con la imagen

de hojas y raíces. Además, el video expone, a través de la imagen, el concepto de *maré* y lo cual determina la dinámica de las comunidades ribereñas. Todas estas explicaciones no se limitan a una traducción técnica, sino que incorporan territorialidad y memoria viva, en sintonía con una perspectiva decolonial que busca enseñar lenguas extranjeras sin silenciar las culturas locales.

En el cierre del video, se explicita que lo mostrado es apenas una “pequeña muestra” de la vida ribereña. Esta afirmación es clave, ya que reconoce los límites del medio y del tiempo, al mismo tiempo que invita a seguir explorando. Esta actitud crítica frente a la representación es coherente con la ética de una mirada decolonial, que evita las simplificaciones y reconoce la complejidad de las culturas no hegemónicas.

Otro aspecto destacable es el trabajo con el tiempo narrativo: en menos de cuatro minutos se construye un recorrido coherente, articulado y denso, que no depende de efectos especiales, sino de una secuencia lógica de ideas y de un lenguaje claro. Esto demuestra que los materiales pedagógicos no necesitan ser largos ni costosos para ser eficaces, sino bien pensados, bien situados y honestos en su propuesta formativa.

A lo largo del video, se articulan constantemente la dimensión lingüística y la dimensión cultural. No se enseñan solo palabras en español: se enseñan palabras en español que nombran realidades amazónicas. Esto representa una inversión de la lógica habitual de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que lo local queda relegado a ejemplos exóticos. Aquí, lo local es el contenido central y la lengua extranjera es la vía para compartirlo con el mundo. El español como lengua extranjera puede ser enseñado desde una perspectiva local, situada y territorializada, que no se limita a reproducir modelos culturales ajenos, sino que aprovecha las realidades del propio entorno como materia prima para el aprendizaje. En definitiva, los videos evidencian que es posible integrar la lengua y la cultura en una propuesta pedagógica comprometida con el territorio, con los saberes comunitarios y con una educación crítica y transformadora. La enseñanza del español como lengua extranjera no debe limitarse a reproducir acentos peninsulares, temas genéricos o contextos artificiales; por el contrario, puede y debe abrirse a las narrativas del sur, a las voces de los márgenes y a las experiencias cotidianas que construyen identidad.

4. Discusión: el español como herramienta crítica desde una perspectiva amazónica

El análisis de las dos producciones audiovisuales desarrolladas en esta experiencia permitió identificar una serie de hallazgos relevantes en relación con el uso del español como lengua extranjera

articulados con prácticas pedagógicas territoriales. Ambas piezas revelan no solo un uso funcional del idioma, sino también una apropiación estratégica y situada, en la que la lengua se convierte en mediadora de saberes, paisajes y memorias. Esta condición transforma el español en una herramienta crítica, capaz de vehicular narrativas que emergen desde los márgenes geográficos y epistémicos, como el contexto amazónico paraense.

Uno de los resultados más consistentes observados a lo largo del análisis es la resignificación del rol docente en tanto sujeto productor de conocimiento y de materiales propios. La creación de videos que integran lengua, territorio y visualidades locales no responde a una lógica de instrumentalización tecnológica, sino a una praxis reflexiva que entiende la producción audiovisual como una forma legítima de intervención pedagógica. En este sentido, el docente no actúa únicamente como mediador, sino también como autor, interlocutor cultural y agente de visibilización de realidades subalternadas.

Desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), los videos muestran que es posible operar una ruptura con enfoques centrados exclusivamente en las variedades peninsulares o latinoamericanas estándar, integrando, en cambio, discursos que representan culturas locales de alta densidad simbólica. Este desplazamiento favorece una formación más crítica del aprendiz, que no se limita a reproducir estructuras lingüísticas, sino que se expone a formas auténticas de significación, incluso cuando estas no tienen una traducción literal. La incorporación de léxicos amazónicos no traducibles al español (como *igarapé*, *matapi* o *manicoba*) y su explicación contextualizada refuerzan esta dimensión.

Ambas producciones también permiten observar cómo el uso del video, combinado con la narración, opera como estrategia de multialfabetización. La experiencia no se limita al aprendizaje del código lingüístico, sino que expone al espectador a textos visuales, territoriales, cartográficos y sensoriales. Esta lectura compleja del mundo posibilita una formación más integral, en la que el aprendizaje de una lengua se cruza con la comprensión de realidades sociales concretas.

La noción de territorialización del contenido pedagógico también emerge como una categoría central. Tanto en el video sobre la cocina paraense como en el dedicado a la vida ribereña, se construyen relatos anclados en el espacio vivido, donde los referentes culturales no son impuestos desde matrices externas, sino que son seleccionados y narrados desde una voz local. Esta práctica se alinea con los postulados de la pedagogía decolonial, en la medida en que rompe con la dependencia

de materiales estandarizados y apuesta por una representación que nace del territorio, con sus tensiones, afectos y memorias.

En el plano metodológico, la experiencia permitió validar la potencia del relato de experiencia como estrategia de investigación formativa. La producción y el análisis de los videos sirvieron como dispositivos de reflexión sobre nuestra práctica docente, activando una mirada crítica sobre el uso de lenguas extranjeras en contextos adyacentes. La documentación de esta práctica permitió visibilizar decisiones didácticas, estrategias de mediación y operaciones discursivas que, de otro modo, quedarían subsumidas en la rutina pedagógica.

Otro resultado importante se refiere a la dimensión ética del trabajo docente con tecnologías y redes sociales. En ambos casos, la elección de los temas, el tono del discurso y el uso de imágenes responden a una lógica de respeto hacia los sujetos y los contextos representados. Lejos de reproducir una mirada sensacionalista de la Amazonía, las producciones asumen una estética de la proximidad, la cotidianidad y el reconocimiento mutuo.

En cuanto al uso de las redes sociales como medio de difusión de videos, se evidencia que estas plataformas pueden ser aliadas significativas para la democratización del acceso al conocimiento. La difusión de los materiales fuera del contexto académico y escolar permite ampliar el impacto de la experiencia y favorece una mayor interacción entre la escuela, la universidad y la comunidad. Además, habilita una comprensión más amplia del rol docente, que trasciende el espacio del aula y se proyecta como actor comunicativo y cultural en la esfera pública.

La reflexividad generada a partir del análisis de estas producciones permitió comprender que el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye en el hacer, en el narrar y en el compartir. La práctica docente se convierte así en un espacio de creación cultural y no solamente en un canal de reproducción de saberes preexistentes. Esta comprensión redefine el vínculo entre la lengua y la cultura, abriendo nuevas posibilidades para una enseñanza más crítica, plural y situada.

Además, la experiencia evidenció que el trabajo con lenguas extranjeras puede y debe dialogar con las realidades locales, sin temor a contaminarse por los contextos. Por el contrario, es justamente en ese cruce entre lo global y lo local donde se producen aprendizajes más significativos, más duraderos y más transformadores. Enseñar español desde la Amazonía no es una contradicción, sino una oportunidad para reconfigurar las prácticas desde un lugar periférico, pero epistémicamente potente.

5. Consideraciones finales

La experiencia relatada a lo largo de este artículo permite afirmar que la enseñanza del español como lengua extranjera, cuando se construye desde una mirada crítica, territorializada y multialfabetizada, puede constituirse en una potente herramienta pedagógica de transformación. En particular, el uso de videos como recurso didáctico no fue comprendido aquí como un mero soporte tecnológico, sino como una estrategia de producción de sentido, de visibilización de saberes y de intervención educativa situada. El trabajo se desarrolló a partir de la pregunta de investigación y, a lo largo del proceso investigativo, esta pregunta guió las decisiones metodológicas, el análisis de los materiales y las reflexiones pedagógicas, permitiendo una aproximación coherente entre teoría y práctica. Los resultados obtenidos permiten afirmar que esta pregunta pudo ser respondida. La experiencia mostró que las producciones audiovisuales realizadas desde el territorio no solo son posibles en el campo de ELE, sino que también generan aprendizajes complejos, integrales y profundamente contextualizados. A través de la integración del idioma con referentes culturales amazónicos (como la cocina paraense y la vida ribereña en las islas de Abaetetuba) fue posible activar una mirada que no se limita al contenido lingüístico tradicional, sino que incorpora dimensiones sociales, afectivas, históricas y estéticas del entorno. En ese cruce, el español dejó de ser una lengua extranjera distante para convertirse en un puente hacia la afirmación identitaria, la narración cultural y el reconocimiento de saberes subalternados.

Las producciones trabajadas en esta investigación no solo articularon lengua e imagen, sino que también incorporaron mapas, sonidos, explicaciones léxicas, referencias territoriales y elementos culturales locales. Esta diversidad semiótica permitió construir un discurso más rico y sensible a las formas de conocimiento propias del contexto amazónico. La elección de no traducir ciertas palabras (como *igarapé*, *matapi* o *manicoba*) y, en su lugar, explicar sus significados dentro del discurso audiovisual constituyó una estrategia de traducción cultural que evidencia la posibilidad de enseñar desde la diferencia, sin caer en la homogeneización del lenguaje o del contenido.

Asimismo, se destaca el valor de una perspectiva decolonial en la enseñanza de lenguas. El acto de enseñar español desde un lugar periférico, integrando elementos del territorio y de las culturas locales, se convierte en una forma de contranarrativa frente a los discursos hegemónicos que suelen dominar los materiales y los enfoques tradicionales.

En términos metodológicos, la experiencia también plantea preguntas sobre cómo documentar, analizar y validar prácticas educativas que escapan a los modelos clásicos. La opción por el relato de experiencia y el enfoque cualitativo permitió capturar la riqueza del proceso, así como

sus tensiones, decisiones, sentidos y alcances. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en estrategias metodológicas que acompañen la complejidad de experiencias como esta, que combinan producción cultural, creación y difusión digital. El desafío está en no reducir estas prácticas a anécdotas personales ni a objetos técnicos, sino en asumirlas como fuentes legítimas de conocimiento académico y educativo.

De esta manera, la articulación entre lengua, cultura y tecnología se consolida como un eje central para pensar la formación docente en lenguas extranjeras. En un mundo donde el acceso a múltiples repertorios lingüísticos y semióticos es constante, el profesorado necesita desarrollar competencias que trasciendan la gramática normativa y abracen la creación discursiva situada. Las redes sociales, en ese contexto, no deben ser vistas solo como plataformas de exhibición, sino también como escenarios de intervención pedagógica, donde es posible construir aprendizajes significativos, promover el pensamiento crítico y conectar la lengua con la vida.

En síntesis, este trabajo reafirma que enseñar español como lengua extranjera desde la Amazonía brasileña no solo es posible, sino que también es necesario. Al mismo tiempo, se reconoce que esta reflexión se inscribe en un territorio amazónico específico dentro de un bioma transnacional, compartido por otros ocho países, la mayoría de ellos hispanohablantes, cuyas realidades también configuran diversas Amazonías. Desde este lugar de enunciación, la región se afirma no solo como escenario pedagógico, sino también como un territorio epistémico legítimo y potente para la producción de saberes. Enseñar español desde este contexto implica comprender la Amazonía brasileña como un espacio capaz de generar prácticas pedagógicas críticas, situadas y decoloniales que articulan lengua, cultura y territorio y desafían modelos hegemónicos de enseñanza de lenguas. Las producciones audiovisuales aquí analizadas no son meros ejercicios técnicos, sino actos pedagógicos que afirman la existencia de docentes que se enuncian desde su territorio y de una práctica educativa que elige narrar el mundo con las palabras que lo habitan. Que esta experiencia inspire a otros y otras a enseñar no solo idiomas, sino formas de ver, de sentir y de habitar el mundo desde donde están.

Referencias

AGUADED, Ignacio; VIZCAÍNO-VERDÚ, Arantxa (ed.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. 1. ed. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, 2020. ISBN 978-84-937316-6-3. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>

AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Imagen y enseñanza, educar la mirada*. Buenos Aires. 2011

- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonne S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUSSEL, Inés; ABRAMOWSKI, Ana; IGARZÁBAL, Belén; LAGUZZI, Guillermina. *Aportes de la Imagen en la Formación Docente: Abordaje Conceptual y Pedagógico*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503> Acesso em: 15/05/2025.
- GUTIÉRREZ, Eduardo. De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura: invisibilidades, saberes emergentes y metodologías en construcción. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, Quito, n. 141, p. 365-376, 2019.
- HALL, Stuart. La centralidad de la cultura: notas sobre las revoluciones culturales de nuestro tiempo. In: HALL, Stuart; RESTREPO, Eduardo; DEL CAIRO, Carlos (org.). *Cultura: centralidad, artilugios, etnografía*. Bogotá: Asociación Colombiana de Antropología, 2019. p. 15-66.
- KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford Press, 2001.
- MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.
- PINK, Sarah. *Etnografía visual*. Madrid: Ediciones Morata, 2021.
- PINHEIRO, Petrilson. (org.) *Multiletramentos em teoria e prática*. Desafios para a escola de hoje. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2017.

QUIJANO, Aníbal. “*Bien vivir*”: entre el “*desarrollo*” y la *des/colonialidad del poder*. Viento Sur, Madrid, n. 122, p. 46-56, mayo 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005b.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: Ensaios de hermenêutica*. (Hilton Japiassu, Trad). Rio de Janeiro-RJ. Imago Editora LTDA, 1978.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos e ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando*. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

**Echando um vistazo al verbo ‘echar’:
uma análise metalexicográfica e
sintático-semântica em língua espanhola**

Roana Rodrigues¹³
Ana Beatriz Nunes Silva¹⁴

Resumo: Neste trabalho analisamos construções com o verbo multifuncional *echar*, a partir de suas ocorrências em dois dicionários bilíngues espanhol-português (Señas e WordReference). Utilizando a taxonomia de Rassi e Vale (2013), classificamos 17 acepções de *echar* registradas igualmente nos dois dicionários investigados segundo o seu comportamento sintático-semântico da seguinte maneira: em 6 casos *echar* atuou como verbo pleno, em 6 como verbo-suporte, em 1 como construção gramatical e em 2 como constituinte de expressão cristalizada, além de 2 casos apontados como indeterminados. Com esta pesquisa contribuimos com os estudos descritivos da língua, abordando a complexidade do verbo sobretudo para estudantes brasileiros de língua espanhola em nosso contexto de atuação.

Palavras-chave: Verbo *echar*; Metalexicografia; Léxico-Gramática; Taxonomia verbal.

Resumen: En este trabajo analizamos construcciones con el verbo multifuncional *echar*, a partir de sus ocurrencias en dos diccionarios bilingües español-portugués (Señas y WordReference). Siguiendo la taxonomía de Rassi y Vale (2013), clasificamos 17 acepciones de *echar* registradas de manera idéntica en ambos diccionarios, según su comportamiento sintático-semántico, de la siguiente manera: en 6 casos *echar* actuó como verbo pleno, en 6 como verbo de apoyo, en 1 como construcción gramatical y en 2 como constituyente de expresiones cristalizadas, además de 2 casos señalados como indeterminados. Con esta investigación contribuimos a los estudios descriptivos de la lengua, destacando la complejidad del verbo, sobre todo para estudiantes brasileños de español en nuestro contexto de actuación.

Palabras-clave: Verbo *echar*; Metalexicografía; Léxico-Gramática; Taxonomía verbal.

13 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: roana@academico.ufs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8716>

14 Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: beatriz123cristal@gmail.com

Introdução

Neste estudo nos propomos a analisar e descrever o verbo *echar* em língua espanhola, devido à sua natureza *multifuncional*, ou seja, à sua capacidade de constituir diferentes construções sintáticas e apresentar distintos valores semânticos, conforme o contexto. Nos exemplos (1) e (2), retirados de Nygård (2021)¹⁵, exemplificamos alguns de seus usos:

- (1) a. Hay gente que **echa** un par de gotas de lavavajillas en un litro de agua
Tem gente que coloca algumas gotas de detergente em um litro de água
b. Echar un libro a la papelera
Jogar um livro na lixeira.
- (2) a. Juan **echa** un vistazo al vídeo
Juan dá uma olhada no vídeo
b. Voy a **echar** una siesta y después fregaré los platos
Vou tirar um cochilo e depois vou lavar a louça

Em (1), o verbo *echar* atua como um verbo pleno em construções livres, cujas traduções ao português possibilitam o manejo de vários verbos, como *colocar/pôr* e *jogar/atirar*; já em (2), são apresentadas construções em que o nome que acompanha *echar* tem maior protagonismo na frase, sendo ele o responsável por selecionar os argumentos que a constituem (*vistazo*, *siesta*); nesses casos as traduções ao português também mobilizam diferentes verbos (*dar*, *tirar*).

Este estudo foi motivado por dois principais fatores, a saber:

- i. As dificuldades (pessoais e em nosso entorno) a respeito do uso e funcionamento do verbo *echar*: pelo seu comportamento multifuncional, observamos que *echar* gera muitas dúvidas sobre o seu sentido e uso em diferentes contextos comunicativos por parte dos/as estudantes de espanhol como língua estrangeira dos cursos de licenciatura em Letras – Espanhol em nosso contexto de atuação, a Universidade Federal de Sergipe, daí a proposta de sua análise descritiva detalhada; e
- ii. Os objetivos dos projetos de pesquisa *Descrição e análise de construções verbais da língua espanhola* (2019-2024) e *LexiCom: estudos comparados entre variedades do espanhol e do português* (2024-atual), desenvolvidos na Universidade Federal de Sergipe: esses projetos visam a descrição sistemática, em nível sintático-semântico, de construções com verbos multifuncionais de variedades da língua espanhola, tais como os estudos já realizados por Rodrigues (2021) sobre o verbo *poner* e Fonsêca (2024) a respeito do verbo

¹⁵ Salvo quando indicado, sobretudo na seção 2 da análise dos dicionários, todas as traduções apresentadas ao longo do artigo ao português brasileiro foram realizadas de maneira livre pelas autoras deste trabalho.

volver(se). Com os dados analisados e descritos nessas pesquisas pretende-se criar uma base de dados verbais para consulta online; além disso, essas pesquisas podem contribuir para a produção de materiais didáticos – ainda que não seja o foco deste trabalho específico, nem dos projetos citados.¹⁶

Sendo assim, com o interesse de compreender melhor o comportamento de *echar* em língua espanhola, nos propomos a analisá-lo em duas instâncias, sendo a primeira um estudo metalexiconográfico e a segunda, uma proposta de classificação preliminar em nível sintático-semântico. No que se refere à Metalexiconografia, verificamos as entradas e acepções de *echar* em dois dicionários bilíngues espanhol-português – Señas (2001) e WordReference (s/d) –, contrastando os dados disponíveis com trabalhos acadêmicos anteriores centrado neste verbo (Salcedo, 2014; Nygård, 2021); já a taxonomia sintático-semântica se deu com base na proposta de classificação verbal de Vale e Rassi (2013).

Portanto, ao longo deste trabalho pretendemos discutir as seguintes questões:

- Quais ocorrências de *echar* são registradas nos dicionários bilíngues analisados?
- Considerando os casos de *echar* que estão contemplados nos dois dicionários, quais são as suas propriedades sintático-semânticas?

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: na seção 1, descrevemos o verbo *echar* com base em estudos anteriores. Em seguida, na seção 2, apresentamos a importância de estudos metalexiconográficos para a Linguística e descrevemos os dados referentes a *echar* nos dois dicionários selecionados. Na seção 3, nos dedicamos a expor a tipologia sintático-semântica adotada na pesquisa, assim como a proposta de classificação de *echar* realizada. Dessa forma, para fins didáticos, articulamos os procedimentos metodológicos, teoria e análise no interior de cada seção: a primeira com uma breve revisão da literatura de estudos relacionados; a segunda, dedicada à análise metalexiconográfica dos dicionários selecionados; e a terceira, com a análise, descrição e classificação sintático-semântica de *echar*. Por fim, apresentamos as considerações finais e propostas de ações futuras.

¹⁶ É importante mencionar que este artigo é resultado do desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso de Ana Beatriz Nunes Silva, intitulado Análise do verbo *echar*: um estudo em dicionários bilíngues espanhol/português defendido em 2023 na Universidade Federal de Sergipe. Naquele trabalho, a autora estudou os substantivos que aparecem com *echar*, a partir de trabalhos anteriores e dos usos registrados nos dicionários. Neste artigo, avaliamos principalmente o comportamento sintático-semântico de *echar* a partir dos casos comuns nos dicionários bilíngues analisados.

1. A respeito do verbo *echar*

No Diccionario de la Lengua Española (DLE), dicionário monolíngue e geral de língua espanhola, buscamos pelo verbo *echar* e encontramos uma única entrada (verbete) com 48 acepções¹⁷, nas quais em 34 é apontado seu uso como verbo transitivo (3a); em 6, como intransitivo (3b); e em 8, como verbo pronominal (3c). Além disso, o dicionário apresenta 27 locuções, em que somente 1 é apontada como locução adverbial (4a); 1 como expressão coloquial (4b); e as demais como locuções verbais (4c). Apenas uma acepção, (anotada gramaticalmente como construção verbal transitiva) apresentou a marca de uso diatópica relacionada ao seu uso na Argentina e em Porto Rico, que se refere ao uso de *echar* para “propor ou apresentar uma pessoa ou animal como possuindo qualidades superiores em comparação com outro”; os demais casos parecem se referir a um uso geral nos vários países hispanofalantes.

- (3) a. echar basura a la calle | *jogar lixo na rua*
b. echar a reír | *começar a rir*
c. echarse a un pozo | *jogar-se em um poço*
- (4) a. a echa y levanta | *às pressas*
b. échese y no se derrame | *segundo o DLE, usada para repreender um gasto supérfluo*
c. echarse atrás | *definida no DLE como não cumprir um trato ou promessa.*

Por sua vez, na base de dados verbais ADESSE¹⁸, que apresenta informações sintático-semânticas de verbos do espanhol com base em *corpus*, o verbo *echar* está inserido em três subclasses distintas, conforme resumimos na Tabela 1:

Tabela 1 – Classificação de *echar* na base de dados ADESSE.

Subclasse	Definição	Exemplo	Quantidade
Desplazamiento <i>Deslocamento</i>	Verbo pleno, com o sentido de impulsar ou deixar cair alguma coisa em um lugar	No sé si voy a echar esta hoja debajo de la puerta. <i>Não sei se vou colocar/jogar esta folha debaixo da porta.</i>	232 fragmentos do <i>corpus</i> distribuídos em 8 construções sintáticas distintas

17 Segundo Rangel e Bagno (2006, p. 145), acepção se refere a “cada um dos significados [nos dicionários monolíngues ou equivalentes/traduições nos dicionários bilíngues] que uma palavra ou expressão pode ter em diferentes contextos. Cada acepção é explicada por meio de uma definição [ou um equivalente, no caso dos dicionários bilíngues]. Em geral, as palavras/expressões têm mais de uma acepção, que, nos verbetes, frequentemente aparecem separadas por números”. Além disso, neste trabalho, os casos de locução foram computados e analisados separadamente das acepções. Consideramos locução as combinações relativamente fixas que incluem o verbo *echar* e que funcionam como uma única unidade lexical.

18 ADESSE: Base de datos de Verbos, Alternancias de Diátesis y Esquemas Sintáctico-Semánticos del Español. Espanha: Universidade de Vigo. Disponível em: <https://adesse.uvigo.es/data/verbos.php?verbo=echar>. Acesso em: 02/2025. Apesar de ter sido desenvolvido por pesquisadores da espanhóis, a base de dados conta com textos de diferentes países hispanofalantes.

Postura-Posición <i>Postura-Posição</i>	Verbo pleno, com o sentido de pôr o corpo em posição horizontal	Cansado, atento únicamente a encontrar un sillón donde echarse . <i>Cansado, atento unicamente em encontrar uma poltrona para deitar.</i>	4 fragmentos do <i>corpus</i> e 1 única construção sintática
Verbos de Apoyo <i>Verbos-Suporte</i>	Construções em que o verbo (<i>echar</i>) funciona como apoio a nomes que são o núcleo da predicação	Porque le gusta echarle teatro al asunto. Porque ele gosta de fazer drama com o assunto.	160 fragmentos do <i>corpus</i> distribuídos em 11 construções sintáticas distintas

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da base de dados ADESSE.

No ADESSE, *echar* faz parte das subclasses *deslocamento* e *postura-posição*, as quais, por sua vez, se relacionam por estabelecerem relação *espacial*. Com base e em diálogo com os dados disponibilizados no ADESSE, Rodrigues (2019), em seu estudo a respeito do comportamento sintático-semântico de verbos locativos do espanhol peninsular, licencia o comportamento de *echar* na classe nomeada *38LD* (de verbos Locativos Dinâmicos), a qual se constitui por verbos que seleccionam um argumento na posição de sujeito, um na posição de complemento direto (*esta hoja*) e outro na posição de complemento preposicionado interpretado como *lugar de destino* (*debajo de la puerta*), como no exemplo da classe *deslocamento* registrado na Tabela 1.

Além do valor locativo, o ADESSE registra *echar* como um *verbo de apoyo*. Essa terminologia enfoca a função sintática do verbo, quando este atua como suporte, ou seja, quando carrega as marcas de pessoa, número, tempo e aspecto, mas é o nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) que o acompanha que é o elemento que predica a oração; daí a terminologia *nome predicativo*. Nesta pesquisa, com base em Vale e Rassi (2013), utilizaremos a terminologia *verbo-suporte* em língua portuguesa; cuja definição está mais bem descrita na seção 3 deste artigo.

Nygård (2021), em sua tese de doutorado, evidencia a multifuncionalidade de construções com os verbos *echar* e *soltar* em língua espanhola, sem a delimitação de uma variedade específica da língua. A autora salienta que a identificação da forma mais utilizada por falantes de espanhol como língua materna nem sempre é uma tarefa fácil para estrangeiros, pois muitas vezes esse aprendizado se dá por memorização de listas (Nygård, 2021, p. 1) em contraposição a um conhecimento que deveria ocorrer para além da língua em si (como um sistema abstrato de regras gramaticais), a partir de uma aprendizagem que leva em consideração elementos socioculturais e foque, portanto, no uso efetivo da língua, conforme defendemos no presente trabalho.

A respeito do verbo *echar*, com foco na semântica e tendo como base os dados obtidos no *Corpus del Español*¹⁹, a autora o classifica em três classes, a partir de seu comportamento léxico-semântico, conforme resumimos no Quadro 1:

Quadro 1 – Classificação léxico-semântica de *echar*, segundo Nygård (2021).

Classe	Tipo	Exemplos
Verbo ligero <i>Verbo-suporte</i>	sentido de vista	solo hay que echar un vistazo al vídeo <i>só é preciso dar uma olhada no vídeo</i>
	representação audiovisual	me he parado en las pasarelas que atraviesan la ría a echar un par de fotos <i>parei nas passarelas que atravessam a ria para tirar algumas fotos</i>
	movimentos	Y claro que nosotros les podemos echar un empujoncito para que se animen <i>E claro que nós podemos dar um empurrãozinho para que se animem</i>
	esportes, jogos e outras competições	no te desanimes y echa un par de partidas más <i>não te desanime e joga mais algumas partidas</i>
	processo de dormir	Echar un pelón. <i>Tirar uma soneca / um cochilo</i>
	consumação	¿Te da tiempo de echar un café ? <i>Você tem tempo para tomar um café?</i>
	comunicação	me va a echar un sermón más perrón que el de la montaña <i>vai me dar um sermão ainda mais bravo que o da montanha</i>
	períodos de tiempo	No lo lamento por la carrera sino por no poder echar un rato juntos. <i>Não lamento pela carreira, mas sim por não podermos passar um tempo juntos</i>
Verbo pleno <i>Verbo pleno</i>	papéis sociais	La herida y abandonada esposa pronto se echó un amante <i>A ferida e abandonada esposa logo arranhou um amante</i>
	estrutura com complemento indireto	echarle sal a la comida <i>Colocar sal na comida</i>
	estrutura com complemento de lugar	echamos un par de monedas en el torniquete <i>Colocamos umas moedas na catraca</i>

19 Corpus del Español de Mark Davies, disponível em: <https://www.corpusdelespanol.org/>. Acesso em fev. 2025.

Casos intermedios <i>Casos intermediários</i>	atitudes e propiedades humanas	no es tan difícil si le echamos un poquito de imaginación <i>não é tão difícil se colocamos um pouquinho de imaginação</i>
	Fluidos e otras substâncias corporais	No va a echar un par de lagrimitas sobre su tumba <i>Não vai derramar algumas lagriminhas sobre o túmulo dele</i>
	outras categorías	En Egipto quieren echar un gobierno para poner a otro <i>No Egito querem derrubar um governo para pôr outro</i>

Fonte: Elaboração própria com base em Nygård (2021).

Assim como exposto na base de dados ADESSE, Nygård (2021) apresenta *echar* em duas principais classes: como *verbo pleno*, em que *echar* é o núcleo do predicado e como *verbo ligero*²⁰, em que *echar* possui menos carga semântica e é dependente de outras unidades para a formação de sentido e significado da frase, ou seja, é um apoio ao substantivo que o acompanha, o qual, por sua vez, possui a maior carga semântica. Além disso, a autora indica a existência de *casos intermediários*, de difícil classificação. Ao todo, a autora estuda 519 exemplos constituídos com o verbo *echar*, tendo sido descritos léxico-semanticamente 196 casos constituídos por *echar* seguido de diferentes substantivos.

No contexto brasileiro, Salcedo (2014) também expõe a multifuncionalidade de *echar* ao refletir sobre a sua ampliação para além de equivalências com *colocar* ou *jogar* para a língua portuguesa. Com foco no espanhol peninsular, o autor apresenta um estudo, entendido aqui como preliminar, de *echar* organizado segundo sua estrutura, conforme organizamos no Quadro 2, dando destaque para o seu uso metafórico ou figurado. Os exemplos foram construídos pelo autor e replicados aqui:

20 Para alguns autores verbo de apoio e verbo ligero são termos sinônimos, pois se referem ao fenômeno no qual o verbo atua como um auxiliar do nome predicativo. Não pretendemos discorrer a respeito de seus pontos de encontro e de distanciamento, mas, de maneira geral, pode-se afirmar que o primeiro foca nos aspectos sintáticos relacionados ao fenômeno, enquanto o segundo tem como ênfase as características semânticas. Em espanhol, nos alinhamos ao termo verbo de apoio, ou seja, com foco maior na estrutura das construções analisadas, no entanto, como o artigo está em português, utilizamos a terminologia verbo-suporte em consonância com a taxonomia de Rassi e Vale (2013) utilizada nesta investigação.

Quadro 2 – Construções com *echar* segundo Salcedo (2014).

Classe Estrutura ²¹	Exemplo
Echar(se) ²² + substantivo em colocações	¿Cuánto echas de Fortaleza a Sobral en coche? <i>Quanto você tira de carro de Fortaleza a Sobral?</i>
Echar + substantivo em expressões idiomáticas	Vamos a echar cuentas de todo el gasto de las obras del baño <i>Vamos calcular toda a despesa da reforma do banheiro</i>
Echar + preposição + substantivo em colocações	El chico echó de comer al perro <i>O menino deu comida para o cachorro</i>
Echar + preposição + substantivo em expressões idiomáticas	Él me echó en cara toda la verdad <i>Ele jogou na minha cara toda a verdade</i>
Outras expressões idiomáticas com o verbo <i>echar</i>	En vez de aplacar la situación, ella echa más leña al fuego <i>Em vez de apaziguar a situação, ela coloca mais lenha na fogueira</i>

Fonte: Elaboração própria com base em Salcedo (2014).

Instaurando-se como um estudo fraseológico, orientado, portanto, para a descrição de unidades polilexicais (construções de duas ou mais palavras), Salcedo (2014), como evidenciado no Quadro 2, não se dedica à descrição de *echar* como verbo pleno, mas sim volta sua atenção para o seu uso em *colocações* (casos de coaparição frequente de *echar* com outras palavras no discurso) ou em *expressões idiomáticas* (construções com maior fixidez cujo significado metafórico final não resulta da soma dos significados parciais de seus componentes).

Como mencionado anteriormente, a pesquisa de Salcedo (2014) parece ter um caráter inicial, ao expor a multifuncionalidade de *echar* sem a apresentação de uma metodologia rigorosa para a seleção dos dados e/ou uma proposta de classificação com maiores critérios e alguma fundamentação teórica. Na estrutura “*echar de comer*”, por exemplo, acreditamos que se trata de uma *construção gramatical* – como apontaremos na próxima seção com mais detalhes – e não de um caso de *colocação*, que se assemelharia a *echar* como verbo-suporte e que necessitaria de um substantivo (*comida*) no lugar do verbo no infinitivo (*comer*).

21 O autor não nomeia as classes de *echar*, apenas as organiza segundo a sua estrutura, por isso optamos por utilizar como sinônimos aqui os termos classe e estrutura.

22 Echar(se) com o pronome entre parênteses indica que as construções aí agrupadas podem ou não ser pronominais.

Considerando os variados usos de *echar* em língua espanhola, na próxima seção, descrevemos a análise de seus usos encontrados nos dois dicionários bilíngues selecionados para esta pesquisa.

2. Os dicionários bilíngues estudados

Apesar do uso cada vez maior de tradutores automáticos e, mais recentemente, de ferramentas de inteligência artificial para a compreensão e produção de textos em língua estrangeira, o dicionário ainda é um recurso importante e que faz parte do contexto escolar; portanto, a sua elaboração, estudo e análise são tarefas bastante relevantes. Além disso, as definições e exemplos apresentados nos dicionários tendem a proporcionar maior discussão a respeito dos usos linguísticos de determinado idioma.

Segundo Welker (2004), a Lexicografia se organiza em dois eixos: a *lexicografia prática*, que se refere à ciência, técnica, prática ou *arte* de se fazer dicionários; e a *lexicografia teórica*, também denominada Metalexicografia, que é o estudo dos problemas relacionados à elaboração, história, uso, tipologia e inclusive crítica dos/aos dicionários. Estudos mais recentes, sobre a língua espanhola, demonstram maior preocupação à análise sócio-histórico-cultural dessas obras, a partir de uma perspectiva crítica, o que contribui para reflexões acerca de sua (re)elaboração (Andrade, Matos e Rodrigues, 2025; Andrade *et al.*, 2025) e de sua utilização na educação linguística de língua espanhola (Moreira, 2018). Sendo assim, nesta pesquisa, realizamos um estudo metalexicográfico, com a análise e descrição das acepções e locuções de *echar* contempladas em dois dicionários bilíngues.

Com base em Kocjančič (2004) e Humblé (2007), para se entender melhor as partes de um dicionário, os estudos (meta)lexicográficos costumam organizá-lo em *macroestrutura* e *microestrutura*. A *macroestrutura* refere-se ao conjunto da organização do dicionário, ou seja, a seleção e número de verbetes e sua classificação. Já a *microestrutura* diz respeito à organização do dicionário no nível do *verbe* ou *entrada*, contemplando os elementos que aparecem na cabeça do *verbe* (tais como *marcas de uso* e *informações gramaticais*), a definição, a tradução/equivalente, exemplos, remissões, entre outros. Além disso, os dicionários se constituem por *textos externos*, tais como agradecimento, introdução, lista de siglas, entre outros elementos editoriais.

Nesta pesquisa, analisamos o *verbe* *echar* em dois dicionários bilíngues espanhol-português: Señas (2001) e WordReference (s/d). Sua seleção se deu devido ao fácil acesso e ao amplo uso dessas obras em nossas aulas de língua espanhola na universidade.

O Señas (2001) é um dicionário impresso, foi elaborado para o ensino de espanhol para brasileiros e é de tipo bilíngue ou semibilíngue, pois, conforme afirma Moreira (2018, p. 2251), o dicionário apresenta uma definição em língua espanhola e, ao final da entrada, um equivalente do lema em língua portuguesa. Sobre sua *macroestrutura* pode-se afirmar que se trata de um dicionário organizado em ordem alfabética com 22.000 entradas e 45.000 significados; apresenta a lista de verbetes com suas definições do par espanhol-português e, ao final, um glossário português-espanhol apenas com as equivalências. Por sua vez, seus *textos externos* são: apresentação da edição brasileira e da espanhola, introdução, com a descrição de suas principais características, guia de consulta, informações fonéticas e apêndice gramatical.

Na análise da *microestrutura*, o verbete aparece em separação silábica (e-char), seguido da transcrição fonética (/e'tʃar/). As acepções são enumeradas seguidas da informação gramatical e de marcas de uso. Cada acepção tem uma breve definição e um exemplo em língua espanhola e, ao final, o equivalente para o português. Em (5), temos o exemplo do verbete *echar*²³, que possui 22 acepções e 8 locuções, a informação gramatical (*verbo transitivo, verbo intransitivo ou construção pronominal*) e, em alguns casos com a marca de uso *fam.*, de *familiar*, que indica que o uso daquela acepção é informal.

(5) **e-char** |e'tʃar| **1 tr.** [algo] Lanzar con fuerza o *violencia: *el portero echó el balón fuera del campo.* → *arrojar, tirar* □ **arremessar** (Señas, 2001, p. 469).

Por sua vez, o WordReference (s/d) é um dicionário eletrônico e multilíngue, apresentando possibilidades de equivalência entre diversas línguas. A maioria dos casos estabelece par com a língua inglesa: grego-inglês, inglês-russo, entre outros; mas é possível fazer buscas por outros pares, como francês-espanhol ou italiano-francês, além do par de nosso interesse espanhol-português. Para a língua espanhola, o WordReference disponibiliza também um dicionário monolíngue (de definições), um dicionário específico de sinônimos e um de conjugação verbal.

Com foco no dicionário bilíngue espanhol-português, o WordReference disponibiliza dados do *Gran diccionario español-portugués portugués-español* (2001), contando mais de 100.000 palavras e expressões e 200.000 traduções e exemplos de uso. Como *textos externos*, o WordReference apresenta a política de privacidade e termos de serviço, link para apoiar o dicionário, uma ferramenta de configuração das preferências do usuário, lista de abreviações, fóruns e sugestões.

23 É possível ainda encontrar figuras no interior de outros verbetes do dicionário, o que enfatiza a sua característica de dicionário escolar.

Em sua *microestrutura*, é possível escutar a pronúncia da palavra nas variedades do espanhol do México, da Espanha e da Argentina. Na cabeça do verbete aparece também a transcrição fonética. As acepções são organizadas de acordo com a informação gramatical, apresentam entre parênteses o(s) sinônimo(s) em língua espanhola, seguido da equivalência para o português. Em seguida são apresentados os exemplos em espanhol e suas traduções ao português, conforme exemplificamos em (6):

- (6) **echar** [e'tʃar]
 I vtr
 1. (arrojar, lanzar) jogar;
echa la pelota a la calle jogue a bola para a rua; **le echó el balón al portero** jogou a bola para o goleiro.

O verbo *echar* possui 23 acepções como verbo transitivo, 1 como verbo intransitivo e 5 locuções e 11 “principais traduções”. Há, no entanto, uma segunda entrada dedicada somente para o uso de *echarse*, a qual possui 4 acepções, 3 locuções e 10 “principais traduções”. Os casos de “principais traduções” têm como base os dados dos dicionários *inglês-espanhol* e *inglês-português* e o próprio WordReference alerta que tais resultados podem não ser tão bons, por isso não os consideramos nesta pesquisa. Tanto *echar* quanto *echarse* possuem apenas uma marca de uso (*familiar*), indicando contexto informal, além de uso *figurativo* relacionado apenas a casos de locuções.

Nossa análise se deu da seguinte maneira: em um primeiro momento, organizamos em uma planilha os usos de *echar* de cada dicionário e, manualmente, estabelecemos os casos que aparecem em ambos. Na Tabela 2, resumimos os dados levantados:

Tabela 1 – Dados quantitativos de acepções comuns de *echar(se)* dos dicionários bilíngues.

Dicionário	Acepções	Locuções	TOTAL
Señas	22	8	30
WordReference	28	8	36
Casos comuns	1	3	17

Fonte: Elaboração própria.

Considerando apenas os casos comuns, passamos para a análise qualitativa – e sintático-semântica – desses dados e em seus contrapontos com a classificação léxico-semântica de Nygård (2021) que, por sua vez, se baseia em dados reais obtidos da análise no *Corpus del Español*. Tal análise será descrita na próxima seção.

3. O comportamento sintático-semântico de *echar*

Para a análise, descrição e classificação sintático-semântica do verbo *echar* em língua espanhola, nos baseamos nas classes verbais propostas por Rassi e Vale (2013) a respeito do verbo *dar* para a língua portuguesa.

No trabalho de Rassi e Vale (2013) tem-se como base teórico-metodológica o modelo do Léxico-Gramática (Gross, 1975, 1981), em que a análise lexical se dá em decorrência da relação que estabelece com os demais elementos da frase; sendo assim, a unidade mínima de análise é a frase de base (ou frase elementar) que se constitui pelo núcleo e os elementos obrigatórios que são necessários para a constituição do sentido. Com base nessa teoria, deve-se analisar a estrutura (como o número e a ordem dos argumentos selecionados pelo núcleo, *primeiro argumento*, *segundo argumento*, *argumento preposicionado*, entre outros), a distribuição (como o tipo de argumento selecionado pelo núcleo, *nome humano*, *nome locativo*, entre outros) e as transformações que a construção permite (*apassivação*, *nominalização*, entre outros). O Quadro 3 resume essa taxonomia de classificação verbal sintático-semântica de Rassi e Vale (2013).

Quadro 3 – Proposta de taxonomia verbal de Rassi e Vale (2013)

Classe	Definição	Exemplo ²⁴
Verbo pleno	O verbo possui significado em si mesmo e é o responsável pela seleção dos argumentos. A construção da frase ocorre de acordo com as restrições de seleção de sujeito e conteúdo semântico.	A Lourdes deu um computador às sobrinhas <i>Lourdes les dio una computadora a las sobrinhas</i>
Verbo-suporte	Também nomeado <i>verbo leve</i> , a construção da frase se baseia na relação estabelecida pelo predicado complexo: verbo-suporte + nome predicativo.	Dar um murro <i>Dar un puñetazo</i>
Verbo causativo	A partir da operação de <i>fusão</i> se evidencia o processo de combinação entre dois verbos e a relação de causa.	O exercício físico dá sede em Ana [fusão]: O exercício físico causa # Ana tem sede <i>La actividad física le da sed a Ana</i>
Construção gramatical	Sequência sintática relativamente fixa, cujas posições são instanciadas por diferentes unidades lexicais.	Dá para assistir a um filme ⁰ <i>Es posible ver una película</i> ²⁵

24 Com exceção do campo “constituente de expressão cristalizada”, cujo exemplo foi construído, todas as frases exemplificadas foram retiradas de Rassi e Vale (2013), com traduções livres à língua espanhola. Verifica-se que a construção “dar para assistir” é agramatical em língua espanhola.

25 O símbolo “0” demonstra que a construção é gramatical, mas não condiz exatamente com o expressado na frase original.

Constituinte de expressão cristalizada	Também nomeada <i>expressão idiomática</i> , a expressão cristalizada (EC) contém elementos fixos com pouca mobilidade e seu significado é total, não podendo ser mensurado por meio de suas partes.	Ana deu com a porta na cara <i>Ana dio con la puerta en las narices</i>
Constituinte de provérbio	Enquanto a EC substitui uma palavra ou sintagma na frase, o provérbio é dotado de uma proposição completa. Tende a ser mais extenso e apresenta função social, com conteúdo moralizante.	Dar a César o que é de César <i>Dar al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios</i>

Fonte: Rodrigues (2021), com base nos dados de Rassi e Vale (2013).

Sendo assim, Rassi e Vale (2013) assumem que o verbo *dar* pode ser classificado, segundo suas propriedades estruturais, distribucionais e transformacionais, em 6 classes: *Verbo pleno*, *Verbo-suporte*, *Verbo causativo*, *Construção gramatical*, *Constituinte de expressão cristalizada* e *Constituinte de provérbio*. Embora originalmente a taxonomia dos autores tenha sido criada para o português, ela já foi utilizada para a classificação dos usos dos verbos *poner* (Rodrigues, 2021) e *volver(se)* (Fonsêca, 2024) para a língua espanhola.

Portanto, na presente investigação, partimos dos 17 casos comuns de *echar* registrados nos dois dicionários bilíngues aqui estudados e propusemos uma classificação de acordo com o seu comportamento sintático-semântico nas seis classes descritas no Quadro 3. Para a análise sintática, consideramos os exemplos dos próprios dicionários, já que nos pautamos na análise do verbo como constituinte de uma oração simples, além de considerarmos as contribuições de Nygård (2021) para a análise, sobretudo dos nomes predicativos que acompanham tais verbos nas construções classificadas como verbo-suporte. Nos casos que tivemos dúvida, consultamos o *Corpus del Español* como meio de observar a construção em uso. Inicialmente apresentaremos a análise das 14 acepções e, em seguida, das 3 locuções comuns nos dicionários.

Ao todo, identificamos 6 acepções em que *echar* atua como verbo pleno e está registrado nos dois dicionários. Nesta seção, os exemplos retirados do dicionário Señas foram traduzidos livremente por nós, mantendo, obviamente, o equivalente do verbo apontado no dicionário; os casos do WordReference (WR) foram apenas replicados.

- (7) a. el portero **echó** el balón fuera del campo | *o goleiro arremessou a bola fora do campo* [Señas]
b. **echa** la pelota a la calle | *jogue a bola para a rua* [WR]
c. le **echó** el balón al portero | *jogou a bola para o goleiro* [WR]

A primeira acepção nos dois dicionários apresenta *echar* com o sentido de *lanzar*, *arrojar*, *tirar*, cujas equivalências em português são distintas, mas sinônimas: *arremessar*, no Señas e *jogar*,

no WordReference, conforme se verifica em (7). A partir do exemplo dado no Señas, tem-se a construção livre de *echar* em que há a seleção de um elemento na posição de complemento direto (*el balón*) e um complemento locativo (*fuera del campo*). Por sua vez, o WordReference aponta as duas construções prototípicas de *echar*, conforme apresentado por Nygård (2021): a constituída por complemento locativo (*a la calle*) e a constituída por um complemento indireto (*al portero*).

- (8) a. **eché** la carta en el buzón | *pus a carta na caixa de correio* [Señas]
 b. **echa** más agua en la jarra | *põe mais água na jarra* [Señas]
 c. **echar** una carta al buzón | *meter uma carta na caixa de correio* [WR]
- (9) a. la mujer **echó** a su marido de casa | *a mulher expulsou o marido de casa* [Señas]
 b. me **han echado** del trabajo | *me botaram para fora do trabalho* [WR]
- (10) a. **he echado** dos horas en atravesar la ciudad | *levei duas horas para atravessar a cidade* [Señas]
 b. con este coche **echo** dos horas de aquí a Sevilla | *com este carro gasto duas horas daqui a Sevilla* [WR]
- (11) a. **echa** por el camino de en medio | *siga pelo caminho do meio* [Señas]
 b. ahora **has de echar** a la derecha | *agora você tem que tomar a direita* [WR]
 c. los ladrones **echaron** calle abajo | *os ladrões foram rua abaixo* [WR]

As construções de (7) a (11) correspondem à classe *Deslocamento* da base de dados ADESSE. Os exemplos (7), (8) e (9) compartilham a mesma estrutura, com a seleção de um argumento na posição de sujeito, um na posição de complemento direto e outro na posição de complemento preposicionado. Em (7), como apresentado por Nygård (2021) ao retratar os tipos de construções com *echar* atuando como verbo pleno, pode-se ter dois tipos de complementos preposicionados: locativo ou indireto; por sua vez, em (8) e (9) tem-se construções apenas com complemento locativo.

Entre (7) e (8), a seleção distinta da preposição (*a* ou *en*, por exemplo) e o tipo de *locativo de destino* parecem determinar os diferentes sentidos do verbo, estabelecendo sinonímias com *lanzar* e *poner*, respectivamente. É importante ressaltar que identificamos seis acepções do WordReference que indicam esse mesmo sentido de *poner*, com acepções distintas devido às particularidades semânticas do argumento que ocupa as posições de complemento direto e/ou de complemento preposicionado, estabelecendo relação de sinonímia com *dejar caer* (como em 8), *añadir*, *verter* (que se assemelha ao segundo exemplo do Señas em 8), *poner encima*, *dirigir* e *aplicar*. O dicionário Señas não apresentou tal nível de especificidade, seja por seus critérios e objetivos para atender ao estudante brasileiro de espanhol, seja por suas limitações por ser do tipo impresso.

Já em (9), diferente dos exemplos anteriores nos quais o locativo é interpretado como um *lugar de destino*, tem-se a seleção de um *lugar de origem*, com o sentido, evidentemente, de *retirada* e, mais especificamente, de sinonímia em espanhol e tradução ao português com o verbo *expulsar*^{ESP/PT}.

Na construção em (10) o verbo *echar* seleciona um complemento direto interpretado como *tempo*, podendo ser traduzido ao português por *levar* ou *gastar* que, por sua vez, atuam como sinônimos. Já em (11), *echar* é um verbo de movimento que seleciona um argumento geralmente preposicionado que indica direção (*a la derecha*).

- (12) a. **se ha echado** porque estaba muy cansado | *se deitou porque estava muito cansado* [Señas]
 b. **échate** en la cama/en la camilla | *se deite na cama/na maca* [WR]
 c. voy a **echarme** un ratito | *vou me deitar um pouquinho* [WR]

Por fim, em (12), a construção pronominal com *echarse* apresenta um único equivalente ao português (*deitar-se*) e representa o uso da classe *Postura-Posição* da base de dados ADESSE.

Na categoria verbo-suporte, identificamos 6 acepções comuns dos dicionários que se enquadraram sob esse rótulo, as quais serão descritas à continuação:

- (13) a. **echar una mirada** | *dar uma olhada* [Señas]
 b. **echarse un trago** | *dar um gole* [Señas]
 c. **echar un trago/un sueño** | *dar um gole/uma dormida* [WR]

Em (13), tem-se a equivalência entre *echar*^{ESP} e *dar*^{PT}. No WordReference, este uso de *echar* aparece como sinônimo de *hacer*, mas também estabelece relação com ao menos outras duas acepções ao considerar o nome predicativo (substantivo) que o acompanha e que predica a oração: *echar una siesta* e *echar una bronca*. No Señas, *echar* como *dar* possui a seguinte definição “fazer a ação que indica o substantivo que acompanha²⁶”. Apesar de apresentar apenas dois exemplos concretos, o dicionário impresso encontra um caminho para resumir os diferentes casos em que *echar* atua como verbo-suporte e, portanto, pode estabelecer relação com diferentes nomes. Ainda assim, o Señas apresenta outras construções em que *echar* é classificado como verbo-suporte, nem sempre equivalente com o verbo *dar* para o português.

Com o intuito de observar os nomes predicativos aparentemente mais relevantes com *echar*, comparamos os dados dos dicionários com os casos estudados por Nygård (2021), que nos relevaram

26 Tradução livre de: “hacer la acción que indica el sustantivo que sigue” (Señas, 2001, p. 469).

o seguinte: (i) dos exemplos disponíveis no Señas, verificou-se 7 nomes predicativos que convergem com o estudo de Nygård (2021): *películas, partidas, trago, discurso, años, horas e novio*; (ii) dos exemplos disponíveis no WordReference, verificou-se a concordância de 11 nomes predicativos: *vistazo, pie, partidas, sueño, trago, sermón, rapapolvo, discurso, piropo, años, horas*²⁷. A comparação feita com os dados de Salcedo (2014) tem resultados parecidos: 7 nomes predicativos no Señas e 8 do WordReference estão contemplados no trabalho do autor. Ou seja, mesmo apresentando poucos exemplos, obtivemos um significativo número de correspondência com os dicionários analisados, o que demonstra que os casos apresentados Salcedo (2014) são, de fato, destinados a estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, coincidindo com as acepções apresentadas nos dicionários bilíngues.

É importante salientar que os dois dicionários contemplaram também o nome predicativo *chispas/faíscas*, que Nygård (2021) classificou como *casos intermediários* por possuir uma construção em que é difícil classificar *echar* como *verbo pleno* ou como *verbo ligero*, para usar a terminologia da autora. A mesma dificuldade foi encontrada por nós, não apenas na construção com *chispas*, reproduzida em (14), que se assemelha com a construção com *humo*; mas também na construção com *comida/sobras*, em (15). Esses casos ficaram sem classificação neste trabalho, apontados como *indeterminados*, e poderão ser tema de estudos mais detalhados no futuro:

- | | | |
|------|---|-----------------|
| (14) | El cable echaba chispas <i>O cabo soltava faíscas</i>
El motor echa humo <i>O motor solta fumaça</i> | [Señas]
[WR] |
| (15) | echó las sobras a los perros <i>Deu as sobras para os cachorros</i>
échale comida al perro <i>Ponha comida para o cachorro</i> | [Señas]
[WR] |

Em (15), *echar* parece atuar como um verbo pleno, com a seleção de um argumento na posição de complemento direto (*sobras, comida*) e outro na posição de complemento indireto (*perro/s*). Os equivalentes apresentados por cada dicionário são diferentes (*dar* e *pôr*), mas compartilham o seu sentido principal de *proporcionar* ou *repartir*. Há dúvidas sobre a atuação como *pleno* ou *suporte* justamente por entender que não é evidente se o foco está na ação de transferência, em que *echar* seria verbo pleno, ou no nome que o acompanha (que parece restringir-se ao campo semântico *comida*), fazendo-se referência ao verbo pleno mais específico *alimentar*, por exemplo. Rassi (2015) apresenta uma discussão parecida a respeito da construção *dar um presente*, que poderia ter as duas

²⁷ Nesta análise consideramos apenas os casos entendidos com *echar* como verbo-suporte, pois houve também a seleção de exemplos semelhantes em construções como verbo pleno.

interpretações: atuando como verbo pleno quando o foco está na transferência (*dar/entregar* algo a alguém) ou como verbo-suporte, quando se destaca o nome predicativo que o acompanha, havendo, inclusive, um verbo pleno equivalente na língua (*presentear*).

- (16) a. ¿cuántos **años** me **echas**? | *quantos anos você me dá?* [Señas]
 b. a él le **echo unos ochenta kilos** | *a ele lhe daria uns oitenta quilos* [WR]
 c. ¿cuántos **años** me **echas**? | *quantos anos você me dá?* [WR]

O exemplo em (16) também nos causou dúvidas. Nele temos uma construção que estabelece sinonímia com o verbo *atribuir*^{ESP/PT} e se constitui pelo verbo *echar* que mantém a estrutura triargumental. Em nossa análise, entendemos que o argumento que ocupa a posição de complemento direto não possui caráter físico, mas sim abstrato (*años, peso*), apresentando restrição de seleção, pois deve denotar um valor *quantitativo* ou de *medida*. Optamos, finalmente, por sua inclusão como verbo-suporte, não só por entender que seu significado depende fortemente do nome que acompanha *echar*, mas também por seguir a classificação de Nygård (2021, 112) que identifica a construção como constituída por *echar* como *verbo ligero*.

- (17) a. **he echado la llave y el cerrojo** | *passei a chave e o ferrolho* [Señas]
 b. **echar la llave/el pestillo/el cerrojo** | *passar a chave/a tranca/o ferrolho* [WR]

- (18) a. después de la cena me obligaron a **echar un discurso** | *depois da janta me obrigaram a pronunciar um discurso* [Señas]
 b. **echar un discurso/un sermón** | *fazer um discurso/um sermão* [WR]
 c. **echar un piropo/una maldición** | *fazer um elogio/uma maldição* [WR]

- (19) a. **están echando la película** ‘Volver a empezar’ en el cine | *estão passando o filme ‘Volver a empezar’ no cinema* [Señas]
 b. a qué hora **echan la película** por televisión? | *Que hora passa o filme na tv?* [Señas]
 c. hoy **echan un musical** en el teatro | *hoje dão um musical no teatro* [WR]
 d. ¿qué **echan** en la tele? | *o que dão na tv?* [WR]

Em (17), (18) e (19) as traduções ao português, principalmente as apresentadas no WordReference, são realizadas com verbos-suporte bastante produtivos em língua portuguesa: *passar, fazer* e *dar*. Sendo assim, temos uma visão das principais correspondências de *echar* como verbo-suporte ao português que, por sua vez, pode apresentar variações entre si, a depender da intenção do interlocutor e do contexto comunicativo.

- (20) a. **lo echamos a cara o cruz** | *jogamos no cara ou coroa* [Señas]
 b. **echar un solitario** | *jogar um solitário* [WR]
 c. **echar una partida de cartas** | *jogar uma partida de cartas* [WR]

Por fim, em (20), a construção com *echar* + *algum jogo* aponta como principal tradução para o português o verbo pleno *jogar*. É um caso diferenciado, pois denota um uso muito particular do espanhol no emprego de um verbo-suporte para este fim, tendo que se recorrer a um verbo pleno equivalente em português. Com base em nossa introspecção, identificamos a construção *rolar uma partida de cartas* em língua portuguesa, a qual se constitui com um verbo-suporte (*rolar*) e um nome predicativo (*uma partida de cartas*) como se verifica com *echar* em (20). No entanto, em português, *rolar* denota o acontecimento ou a realização de uma determinada situação e não necessariamente nos remete ao jogo em si; diferente do que ocorre com *echar* que faz referência exata ao ato de *jogar*. Verifica-se, portanto, que, embora tenhamos construções com os nomes predicativos *jogo*, *partida*, com o verbo-suporte *rolar*, a melhor equivalência no caso de *echar* é ainda a construção plena com *jogar* em português. Apontamos que este é um estudo interessante a ser mais aprofundado no futuro, com dados reais, retirados de *corpus* – para além do recurso apenas à introspecção das pesquisadoras – inclusive com o intuito de identificar outras construções cujos equivalentes nas línguas se dão na relação *verbo-suporte* – *verbo pleno* e as implicações que isso tem para a compreensão e utilização por parte de estudantes de língua estrangeira.

No que se refere às locuções registradas nos dois dicionários, temos os 3 casos distribuídos da seguinte maneira:

- (21) a. cuando supo la noticia se **echó a** llorar | *quando soube da notícia, começou a chorar*
[Señas]
b. **echar a** andar/a correr/a llorar/a volar | *começar a andar/a correr/ a chorar/ a voar*
[WR]
- (22) a. el granizo **ha echado a perder** toda la cosecha | *o granizo pôs a perder toda a colheita*
[Señas]
b. la tormenta **echó a perder** las cosechas | *a tempestade estragou as colheitas* [WR]
- (23) a. en este libro **echo de menos** una buena biografía | *neste livro sinto falta de uma boa biografia*
[Señas]
b. estoy bien aquí, pero **echo de menos** a mi familia | *estou bem aqui, mas sinto saudades da minha família*
c. **echar de menos** | sentir saudade [WR]

No dicionário Señas (2001) é apresentado, a respeito do uso de *echar* em (21), que “aquí echar es verbo auxiliar de la perífrasis con infinitivo”. O dicionário WordReference também faz menção à característica gramatical “seguido de infinitivo”. Sendo assim, considerando a taxonomia de Rassi e Vale (2013), classificamos *echar* neste caso como uma *construção gramatical*, pois se trata de uma

sequência relativamente fixa de *echar* + *a* + *verbo principal em infinitivo*, que indica a função aspectual (de início) da ação.

Os demais casos, em (22) e (23), *echar* foi classificado como constituinte de expressão cristalizada, pois se trata de construções com elementos mais fixos, com pouca mobilidade, cujo significado final não é composicional, como já apontado no trabalho de Salcedo (2014) citado anteriormente. É interessante notar que o dicionário Señas, mesmo possuindo a limitação de espaço por ser impresso, apresenta duas acepções distintas para *echar de menos*, demonstrando que seu uso pode ocorrer em relação a seres inanimados/objetos (com o sentido de *sentir falta*) ou a seres humanos (com o sentido de *sentir saudade*).

Tendo realizado a análise sintático-semântica de *echar* a partir dos casos comuns registrados nos dicionários, obtivemos a distribuição dos dados da Tabela 3:

Tabela 2 – Taxonomia do comportamento sintático-semântico do verbo *echar*.

Categoria	Exemplo	Quantidade
Verbo pleno	el portero echó el balón fuera del campo <i>o goleiro arremessou a bola fora do campo</i>	6
Verbo-suporte	echar una mirada <i>dar uma olhada</i>	6
Construção gramatical	cuando supo la noticia se echó a llorar <i>quando soube da notícia, começou a chorar</i>	1
Constituinte de expressão cristalizada	estoy bien aquí, pero echo de menos a mi familia <i>estou bem aqui, mas sinto saudades da minha família</i>	2
Indeterminado	El motor echa humo <i>O motor solta fumaça</i>	2
Total		17

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados dos dicionários.

4. Considerações finais e trabalhos futuros

Ao retomarmos as questões que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa, podemos afirmar que:

- i. A princípio, imaginávamos que os diversos usos de *echar* estariam relacionados ao seu comportamento como verbo-suporte, por poder acompanhar diferentes nomes predicativos (*echar una siesta, echar un vistazo*). No entanto, quando analisamos os casos comuns registrados nos dois dicionários analisados, nos demos conta de que os vários usos de *echar* não se restringem apenas ao seu comportamento como verbo-suporte ou em locuções/expressões, mas também como verbo pleno, para além do sentido de *arremessar/jogar*. Sendo assim, identificamos 17 casos comuns de *echar* nos dicionários, o que enfatiza o caráter multifuncional desse verbo.
- ii. A partir disso, pudemos propor uma classificação sintático-semântica de seus usos considerando a taxonomia proposta por Rassi e Vale (2013), tendo: 6 usos de *echar* como verbo pleno, que estabelecem mais ou menos relação com o sentido de transferência a um determinado lugar (de *origem* ou *destino*); 6 usos de *echar* como verbo-suporte, em que o nome que o acompanha é o responsável pela seleção dos demais argumentos da oração; 1 caso como construção gramatical, marcando a informação aspectual de início da ação; e 2 casos como constituinte de expressão idiomática (*echarse a perder* e *echar de menos*). Apontamos ainda 2 casos de difícil classificação (indeterminados), que nos exige mais reflexão sobre o seu comportamento em trabalhos futuros.

Com este trabalho, foi possível, então, contribuir com os estudos descritivos de espanhol, não só para a reflexão do comportamento sintático-semântico da língua em si, mas com um olhar voltado para os questionamentos que mobilizam o uso dessa língua por estrangeiros, mais especificamente, por brasileiros. O estudo possibilitou também a análise dos dicionários consultados e a percepção de suas limitações (sobretudo relacionado ao espaço característico de dicionários impressos) e reflexão sobre a cobertura da multifuncionalidade de *echar* no verbete.

Echamos un vistazo al verbo 'echar' e finalizamos o trabalho com mais dúvidas que certezas. As pesquisas anteriores nas quais nos baseamos, por exemplo, não fazem distinções sobre os usos de *echar* de acordo com a variação diatópica. Os dicionários consultados tampouco expressam marcas de uso relacionadas ao uso do verbo em diferentes países hispanofalantes. Nos questionamentos se a ausência da informação regional é um indício de uso generalizado de todas as acepções possíveis de *echar* ou se seria uma lacuna nos estudos descritivos e na elaboração das obras lexicográficas consultadas, daí uma proposta de investigação futura: o uso real de *echar* em determinadas regiões hispanofalantes.

Outra dúvida, que também parece ser um empreendimento investigativo promissor, é a respeito da classificação de algumas construções que parecem estar em um *limbo*, podendo *echar* atuar como verbo-suporte ou como verbo pleno. Portanto, vê-se a necessidade de retomada de estudos anteriores em busca de testes formais e precisos que nos auxiliem na determinação de tais casos ou na duplicação de seus usos, caso seja um caminho pertinente, com uma proposta de descrição minuciosa do fenômeno.

Por fim, como mencionamos na Introdução deste artigo, esperamos disponibilizar a classificação de *echar* para o empreendimento de criação de uma base de dados verbais do espanhol. Os dados descritos também podem servir como base para a elaboração de materiais didáticos específicos destinados, principalmente, a estudantes brasileiros de língua espanhola.

Referências

- ANDRADE, J. P. S.; MATOS, D. C. V. S.; RODRIGUES, R. Dicionários e colonialidades. *Linguagem em foco*, v. 16, p. 163-187, 2025.
- ANDRADE, J. P. S.; FONSÊCA, M. C. S.; SANTANA, M. G.; RODRIGUES, R.; GIMENEZ, S. L. A variação diatópica mexicana em dicionários monolíngues de língua espanhola. *(Com)textos Linguísticos*, v. 19, p. 181-201, 2025.
- FONSÊCA, M. C. S. *Análise e descrição do verbo volver(se): estudo com base em corpus e dicionários de língua espanhola*. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- GROSS, M. *Méthodes en syntaxe: régime des constructions complétives*. Paris: Hermann, 1975.
- GROSS, M. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, Paris, n. 63, 1981.
- HUMBLÉ, P. O discurso do dicionário. In: *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.
- KOCJANČIČ, P. Acerca de la microestructura en el diccionario bilingüe. *Verba Hispanica*, 12 (1), 171 -185, 2004.
- MOREIRA, G. L. El componente cultural en los diccionarios de ELE - análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada. *Domínios de Linguagem*, v. 12, 2018.
- NYGÅRD, Gro. *La relación semántica entre verbo ligero y verbo léxicamente pleno: un estudio comparado sobre los verbos echar y soltar*. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), Trondheim, Noruega, 2021.
- RANGEL, E. O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- RASSI, A. P.; VALE, O. A. Tipologia das construções verbais em PB: uma proposta de classificação do verbo dar. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 105–130, 2013.

RASSI, A. P. *Descrição, classificação e processamento automático das construções com o verbo dar em Português Brasileiro*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Espasa, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso em: 20 jul. 2025.

RODRIGUES, R. *Contribuições para um léxico-gramática das construções locativas do espanhol*. Tese (Doutorado em Linguística) —Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

RODRIGUES, R. A multifuncionalidade do verbo poner em língua espanhola: descrição e usos. *Estudos da Lingua(gem)*, v. 19, p. 209-229, 2021.

SALCEDO, J. M. Échale ganas que te echamos una mano. Fraseología con el verbo echar. In: *Anais do V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol*. Teresina, 2014.

SEÑAS: *diccionario escolar español-portugués / português-espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WORDREFERENCE. *Diccionario Español-Portugués*. Disponível em: <https://www.wordreference.com/es>. Acesso em: 25 jul. 2025.

O Espanhol na paisagem linguística de Boa Vista-RR²⁸

Carlos Gutemberg Silva Mendes²⁹
Eliabe Procópio³⁰

Resumo: este artigo objetiva discutir a presença da língua espanhola em Boa Vista-RR. Essa discussão orienta-se pelo conceito paisagem linguística (PL), proposto por Landry e Bourhis (1997), que se refere às expressões textuais do multilinguismo em contexto urbano. Para esta análise, esta pesquisa propõe seis critérios, são eles: levantamento espacial da PL; identificação das esferas das atividades humanas; identificação do âmbito espacial; tom da escrita; grau de ostensividade e tipo de suporte – critérios do âmbito pragmático, discursivo e textual. O resultado mais geral é a confirmação de que um dos efeitos migratórios é o aumento considerável do uso do espanhol escrito e falado em diversos contextos na capital roraimense. A busca por inserção no mercado laboral é uma explicação para essa mudança na paisagem linguística local em favor do espanhol.

Palavras-chave: Paisagem linguística; Migração venezuelana; Espanhol.

Abstracts: This article aims to discuss the presence of the Spanish language in Boa Vista, Roraima. This discussion is guided by the concept of linguistic landscape (LP), proposed by Landry and Bourhis (1997), which refers to the textual expressions of multilingualism in an urban context. For this analysis, this research proposes six criteria: spatial survey of the LP; identification of spheres of human activities; identification of the spatial scope; tone of writing; degree of ostensiveness and type of support – criteria of the pragmatic, discursive and textual scope. The most general result is the confirmation that one of the migratory effects is the considerable increase in the use of written and spoken Spanish in various contexts in the capital of Roraima. The search for insertion into the labor market is an explanation for this change in the local linguistic landscape in favor of Spanish.

Keywords: Linguistic landscape; Venezuelan migration; Spanish.

28 Este artigo é um recorte revisado e atualizado da dissertação de mestrado O espanhol na paisagem linguística de Boa Vista-RR, defendida em abril de 2024, na Universidade Federal de Roraima.

29 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e professor da rede pública de ensino de Boa Vista-RR. E-mail: dongutemberg@gmail.com.

30 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPQ). E-mail: eliabeprocopio@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9766-1686>

Introdução

A coexistência de diferentes línguas em um mesmo espaço é uma característica do estado de Roraima, em especial da sua capital, Boa Vista (BV), onde se concentra a maioria da população da unidade federativa³¹ – a maior parte da administração pública federal e estadual, do comércio, dos serviços etc. Nesse cenário, a língua portuguesa sempre ocupou um lugar de destaque e prestígio, sendo a língua do estado e dos serviços demandados e ofertados por ele a seus habitantes (Procópio, 2022).

Um evento marcante dos últimos oito anos no estado tem sido o recebimento do maior número de pedidos de refúgio no Brasil (BR) (50.770). Segundo os dados oficiais mais recentes, vivem em Boa Vista cerca de 53,5 mil imigrantes venezuelanos (Chaves, 2019³²). Com essa imigração, o espanhol passou a ocupar espaço nas práticas linguísticas de Boa Vista, e não apenas nos municípios fronteiriços, como é o caso de Pacaraima-BR – cidade cuja fronteira dista 16 quilômetros da sua homóloga venezuelana, a cidade Santa Elena de Uairén.

Antes dessa massiva migração venezuelana, os relatos³³ são de que a língua espanhola era usada pontualmente em Boa Vista, quase sempre restrita ao contexto familiar (brasileiros com parentes e amigos venezuelanos e vice-versa), comercial (consumo e venda de produtos adquiridos nos supermercados de Santa Helena de Uairén) ou cultural (apresentação de bandas venezuelanas). Na esfera estatal, o espanhol era usado em algumas poucas sinalizações públicas (nome de praça e placa de saudação na entrada/saída de BV, na BR-174 com sentido Venezuela).

Depois desse processo migratório, a língua espanhola passa a ser vista de forma frequente e ostensiva em Boa Vista, como em placas, anúncios, avisos, letreiros, comerciais móveis radiofônicos, liturgia religiosa etc., tanto em ambientes privados (supermercados, lugares de ócio e fachadas residenciais) quanto em públicos (hospital, escolas, rodoviária, postos policiais, postos de saúde etc.). A língua espanhola passa a ocupar mais espaços citadinos e a diversificar sua presença nas atividades urbanas, tornando-se a língua estrangeira de uso mais evidente em Boa Vista, ou seja, o espanhol

31 Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Roraima tem 636.707 habitantes, dos quais 413.486 vivem na capital.

32 Mais informações em: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2019/08/aumento-populacional-boa-vista-e-a-capital-com-maior-taxa-de-crescimento-entre-2018-e-2019-segundo-dados-do-ibge> - último acesso em 20.05.2025.

33 A fonte dessas informações são nossas vivências como natural e morador de Boa Vista-RR.

passa a ocupar lugar de destaque na Paisagem Linguística (PL) de Boa Vista em razão do processo migratório venezuelano.

A presente pesquisa surge da observação dessas mudanças sociais no contexto roraimense, derivadas principalmente do processo migratório que, desde 2015, vem ocorrendo em Roraima, estado brasileiro cuja ocupação resulta também de outros processos migratórios, porém internos, tanto de brasileiros, quanto de indígenas.

A presente pesquisa objetiva discutir a presença do espanhol na paisagem linguística de Boa Vista-RR. Para tanto, adota uma perspectiva sociolinguística para descrever os usos sociais de uma língua estrangeira em solo brasileiro. Esta pesquisa tem por base a teoria paisagem linguística, que versa sobre a visibilidade e a saliência de línguas em placas públicas e comerciais numa dada região ou território (Landry, Bourhis, 1997).

A metodologia desta pesquisa consiste na coleta de imagens públicas ou privadas que manifestam a presença do espanhol na paisagem citadina. Para a coleta de dados, o pesquisador circulou pela cidade fotografando ou anotando sinais públicos que possibilitam caracterizar a presença da língua espanhola na cidade de Boa Vista.

1. Um panorama da migração venezuelana em Boa Vista-RR

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), o estado de Roraima recebeu grande número de imigrantes venezuelanos em busca de refúgio político entre os anos de 2015 e 2019, visto que a Venezuela se encontrava em um intenso processo de conflitos políticos, o que desestabilizou a economia do país e a sua situação diplomática.

Ainda segundo o IPEA (2021), o trânsito migratório na fronteira entre Venezuela e Brasil já era uma realidade devido ao comércio e à educação. No entanto, as restrições nas fronteiras forçaram as pessoas que viviam nessa região, por motivos de trabalho ou estudo, a deixar a Venezuela. Elas precisavam recorrer a passagens ilegais conhecidas como “as trochas”, para ter acesso a empregos e escolas.

Nesse processo de imigração em busca de refúgio, de acordo com o IPEA (2021), o Brasil demorou a adequar-se legalmente ao acolhimento e à legalização dos refugiados. Só muito posteriormente, o Brasil se adaptou a essa situação, promovendo a inserção dos migrantes e dos refugiados em programas sociais e ações das instituições públicas locais, em especial nas escolas públicas.

Em 2018, o Governo Federal criou um programa de interiorização (UNHCR)³⁴ para esses venezuelanos. As cidades de Boa Vista (RR) e Manaus receberam temporariamente essa população para redistribuição para outros estados da federação. A interiorização consiste em distribuir a população imigrante pelo país, o que pressupõe uma rede de assistência escolar (para as crianças) e laboral (para os adultos). É um processo gratuito e voluntário que busca tirar o venezuelano de situações de vulnerabilidade em Boa Vista e Pacaraima, a primeira cidade do lado brasileiro.

Além da inserção dos migrantes e dos refugiados em programas sociais e demais assistências, surgiram outros desafios sociais para os migrante e para a sociedade brasileira, dentre eles a questão da inserção do venezuelano no âmbito profissional. O relatório do IPEA (2021, p. 43) menciona que os imigrantes venezuelanos que não conseguem se inserir no mercado formal de trabalho, acabam atuando como vendedores ambulantes ou abrem seu próprio negócio.

O Relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021³⁵) em Roraima, que trata da movimentação (entrada, saída e permanência) da população migrante e refugiada no estado, diz que esse contingente era de 40.220 em 2018 e passou para 57.230 no final de 2021. Ainda em 2019, estimava-se que 4,7 milhões de venezuelanos migraram do seu país, dos quais cerca de 250 mil chegaram para o Brasil.

Nesse contexto, Roraima se tornou um grande corredor migratório, consequentemente aumentando a demanda pelos serviços ofertados pelo estado (ACNUR, 2021). Entre 2013 e 2019, o número de pedido de refúgio ou residência foi de 264 mil, na sua maioria entrando pela fronteira de Roraima, no município de Pacaraima, um total de 122.759; sem mencionar os pedidos feitos diretamente em Boa vista.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante IBGE), estimam-se mais de 600 mil pessoas no estado de Roraima, o que equivale a um venezuelano para cada três brasileiros. O IBGE diz ainda que a população migrante pertence à faixa etária ativa, de 15 a 44 anos, o que impacta a configuração da pirâmide etária do estado, bem como a procura por vagas laborais (Chaves, 2019).

34 Mais informações em: <https://help.unhcr.org/brazil/informativo-para-a-populacao-venezuelana/programa-de-interiorizacao/> - último acesso em 21.05.2025.

35 Mais informações em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/202106-relatorio-atividades-roraima.pdf> - último acesso em 21.05.2025

Em matéria publicada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)³⁶, entre 2015 e maio de 2019, houve mais de 178 mil pedidos de refúgio e de residência temporária de venezuelanos para o Brasil, a maioria usou a fronteira brasileira. Os municípios que mais receberam esses estrangeiros foram Pacaraima, que se localiza na fronteira com a Venezuela, e a capital Boa Vista. Na mesma redação, estimava-se, no mesmo período, 32 mil venezuelanos viviam em Boa Vista.

Em entrevista ao portal **G1-RR**, em 27 de agosto de 2021, João Carlos Jarochinski, professor e pesquisador da UFRR, afirma que o número de imigrantes jovens venezuelanos para Roraima, contribui no crescimento da economia, visto que serão, de alguma forma, absorvidos pelo mercado de trabalho (G1-RR, 2021³⁷).

De 2016 a 2017, o PIB de Roraima cresceu 2,3%, enquanto em outros estados foi de 1,4%. O comércio varejista também registrou crescimento em 2018 e 2019. Nestes anos, a arrecadação do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias (ICMS) teve um expressivo aumento apontando para um crescimento de bens e serviços. Com o aumento populacional, o desemprego também cresceu mais do que no restante do país. Contudo, são positivos os números de inserção dos venezuelanos no mercado formal de trabalho (ACNUR, 2021).

O documento sugere que a migração venezuelana para o estado de Roraima trouxe benefícios econômicos, em especial para as cidades de Pacaraima e Boa Vista. O representante do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) cita os voos sempre com preços altos, hotéis lotados, aluguéis caros, trânsito mais intenso e novos empreendimentos de comércios, tudo isso é um indicador da movimentação que a migração tem causado na capital roraimense.

2. Paisagem Linguística

Paisagem linguística (*Linguistic Landscape*) é um conceito proposto por Landry e Bourhis (1997, p. 25), com referência à linguagem escrita usada em “sinais de via pública, espetaculares, nomes de ruas e avenidas, nomes de estabelecimentos comerciais, letreiros de lojas comerciais, sinais públicos e edifícios do governo”, especificamente em ambiente urbano e citadino. É um conjunto de textos publicamente visíveis em qualquer língua escrita, a saber, letreiros, cartazes, faixas, sinais,

36 Mais informações em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil> - último acesso em 21.05.2025

37 Mais informações em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/08/27/impulsionado-pela-migracao-de-venezuelanos-roraima-tem-maior-crescimento-populacional-do-pais.ghtml> - último acesso em 21.05.2025

grafite e todo tipo de inscrições, tanto as elaboradas profissionalmente como de modo improvisado, presentes no espaço público e privado.

Esse conceito é uma grande contribuição à sociolinguística urbana porque a presença de línguas num mesmo espaço público era algo meio imperceptível, quase sempre atrelada a uma mera expressão do multilinguismo, ou mesmo estrangeirismo, que beirava, às vezes, a uma visão negativa.

Os estudos de paisagem linguística se centram na análise das funções e do papel que desempenham as línguas em diferentes espaços públicos e privados, afinal esse é o modelo inicial, que prevê a análise da função informacional e simbólica dos sinais públicos (Landry, Bourhis, 1997). No geral, as pesquisas passaram a investigar as relações de poder e desigualdades (política, social e econômica) que podem influenciar a PL de um lugar. Nos últimos 5 anos, surgiram enfoques com metodologias quantitativas e análises multilíngues remetendo às representações sociodiscursivas e as ideologias linguísticas presentes na PL (Gorter, 2006).

Dentro dessas relações sociais, políticas ou econômicas, Ben-Rafael, Shohamy e Trumper-Hecht (2006) afirmam que os estudos de PL combinam com três linhas sociolinguísticas principais, são elas: a teoria de Bourdieu sobre a estruturação hierárquica e desigual do campo social; a Teoria de Goffman (1963) sobre as relações estabelecidas entre os processos de autorrepresentação, inclusão e exclusão em meio ao espaço público, referente às práticas e interações linguísticas; e, por último, a teoria de Boudon (2007) sobre os conceitos de *good reasons*, que aponta que a PL tem por função atrair o cliente.

Shohamy e Gorter (2009) discorrem que, por um lado, a língua é falada e ouvida pelos indivíduos em situações comunicativas e, por outro lado, precisa ser registrada por escrito em razão de motivações subjetivas, simbólicas ou funcionais, que são “representações criativas que compõem a ecologia em contextos locais, globais e transnacionais em línguas múltiplas” (Soares; Salgado, 2015, p. 113). Formam-se assim manifestações escritas, visuais, frente ao contato e ao entrelaçamento entre a língua original e a língua adicional, que se configuram como manifestações que transgridem os padrões dos gêneros textuais, o que ocorre através de uma linguagem própria que reflete, principalmente, a realidade urbana em contextos de migração, em que diferentes formas de linguagem e identidade coexistem em um mesmo espaço (Soares; Salgado, 2015).

Os contatos linguísticos ficam mais evidentes em locais onde existem situações de migração de algum tipo, ou seja, destino de turismo, refúgio, passagem de migrantes em deslocamento, ou em diferentes tipos de processos diaspóricos. Esse contato entre a língua original do local e a língua

adicional, sugere um entrelaçamento entre elas de modo progressivo, em que expressões e/ou termos isolados da língua adicional são inseridos na PL local, ao mesmo tempo em que são assimilados pelos falantes da localidade e, ainda, ao longo do tempo, incorporadas ao falar destes de modo natural (Soares; Salgado, 2015).

A percepção sobre os estudos de PL, abordados principalmente por Rodriguez (2012), Gorter (2006), Shohamy (2006) e Shohamy e Gorter (2009), é que eles se concentram em questões de ordem social, sob a linha interacionista simbólica, e procuram identificar e descrever como os sujeitos que percebem, vivenciam e contestam identidades diversas com base nos contatos linguísticos.

Numa correlação entre PL e modos de aculturação, Gugenberger (2007) aponta que os fenômenos mais comuns observados frequentemente são os processos de domínio das duas línguas presentes no contexto estudado, chamado de interação; a adoção da língua adicional pela língua receptora no lugar de separá-la em um isolamento; a percepção de pouco interesse em assimilar a língua adicional e o uso majoritário e/ou absoluto da língua original/receptora sem esforço em mantê-la, de modo oscilante.

A autora considera o espaço como produto social, econômico, político, interativo e aberto para tecer novas relações, denominadas políticas linguísticas, que podem escolher quais línguas serão privilegiadas na PL, destacando: línguas minorizadas, que remetem àquelas que não carregam status; ativismo, que serve como lugar de protesto, as novas práticas linguísticas que buscam sua legitimação, o ciberespaço e a PL, o que gera a discussão sobre se os meios virtuais podem também constituir PL.

De maneira geral, os estudos de PL têm se concentrado em contextos urbanos, pois neles se encontra maior diversidade linguística, resultante da estratificação social e de atividades econômicas exercidas por moradores que, por vezes, usam signos globais. Contudo, os estudos mencionados anteriormente saem da usual caracterização da PL urbana e optam por um enfoque específico sobre a zona rural, que, por sua vez, apresenta características mais formais, principalmente, por ter como principais interventores na sua paisagem as intervenções públicas.

3. Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados ocorreu de forma espontânea e buscou documentar anúncios, placas, faixas, entre outras manifestações textuais escritas em espanhol e distribuídas pelas diversas zonas da cidade de Boa Vista-RR.

A fotografia é o principal instrumento na coleta de dados de pesquisa em paisagem linguística, pois possibilita o registro do cenário sociolinguístico para um possível mapeamento e divulgação dos dados, bem como a documentação das expressões urbanas do multilinguismo em determinada sincronia.

O procedimento da coleta teve seu início no ano de 2021 e se estendeu até o ano de 2022, etapa em que colegas também colaboraram com o envio de imagens e a respectiva localização, ou a comunicação sobre locais onde havia índices da diversidade linguística na paisagem. O envio das imagens ocorreu pelo aplicativo *WhatsApp*.

A metodologia consistiu principalmente em fotografar situações em que o espanhol se manifestava na PL local, o que totaliza 102, correspondentes a 150 imagens – em alguns contextos, havia mais de um sinal público, o que explica o desajuste numérico. Nesta análise, cada imagem recebe uma identificação numeral-alfabética, para efeitos de organização e apresentação, a exemplo de 11A, 12A etc. Houve o descarte de algumas imagens porque elas estavam ou sem qualidade, ou sem a localização exata.

A análise do espanhol na paisagem linguística alinha-se a seis critérios, são eles:

1 Levantamento espacial da PL, conforme o bairro e a zona

A caracterização espacial é muito comum nas pesquisas sobre paisagem, principalmente porque se trata de uma teoria desenvolvida no contexto urbano e tem como pressuposto a geolocalização citadina do multilinguismo. Inclusive, há projetos de cartografia da PL, a exemplo de PLANEO³⁸ (*Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica*), desenvolvido por um conjunto de universidades espanholas.

2 Identificação das esferas das atividades humanas

Esse critério é uma proposta desta análise para a metodologia da teoria da PL, e consiste na identificação das esferas de atividade humana, conceito bakhtiniano que versa sobre uma instância que organiza a produção, a circulação e a recepção dos enunciados em função de gêneros do discurso – materialização linguístico-textual dos valores e práticas sociais (Bakhtin, 2004, 2007). Essa identificação possibilita a caracterização dos contextos sociais mais produtivos para a expressão

38 Mais informações em <https://www.paisajelinguistico.es/index.php> – último acesso em 21.05.2025

social do multilinguismo. Em termos mais práticos, possibilita identificar quais são os setores sociais são acionados pelo sujeito migrante e demandados por suas necessidades de inserção social e laboral.

Ademais, o uso desse conceito implica reconhecer a pertinência do gênero discursivo na pesquisa de PL, que emprega terminologia muito genérica e um pouco imprecisa (sinal público/sinal privado), um limitante que precisa ser ultrapassado.

3 Identificação do âmbito espacial

Esse critério consiste na identificação do âmbito de uso da PL, quanto à sua dimensão pública, privada ou mista (privada, mas de acesso público), o que possibilita identificar o promotor social do multilinguismo, o agente que tem alterado a PL conforme suas necessidades sociais.

4 Tom da escrita

A essência do estudo da PL reside nas implicações linguísticas de uma determinada dinâmica social, como a migração de um grupo vulnerável em sua maioria, no caso desta pesquisa. Em razão disso, esta análise busca identificar o tom de escrita dos sinais da paisagem linguística, cujas possibilidades são: amistoso, neutro ou agressivo. Em sentido amplo, esta análise ingressa no estudo das atitudes linguísticas que podem ser identificadas através de índices lexicais (palavras cujo uso podem gerar uma significação negativa ou não), do uso de tempo e dos modos verbais mais assertivo, da presença ou da ausência de marcas de polidez. O acionamento desse critério também se deve à ocorrência de casos de xenofobia envolvendo venezuelanos.

5 Grau de ostensividade

Esse critério também é uma constante na pesquisa sobre PL e situa-se no âmbito social com implicações linguísticas, o que significa dizer que a expressão textual da PL pode ser mais ou menos ostensiva (visível, destacada, difundida, elaborada, fixa etc.). Esse critério busca descrever as práticas de escrita da PL por um venezuelano.

6 Tipo de suporte:

Esse critério é uma proposta desta pesquisa para a metodologia da PL, e consiste no acionamento de uma categoria textual necessária ao estudo do gênero, denominada de “sinal público/privado” por Landry e Bourhis (1997). Com isso, esta pesquisa advoga por uma aproximação entre a teoria PL e as teorias de gênero textual, principalmente porque o objeto da teoria PL é a

expressão textual pública do multilinguismo. O suporte é o meio físico ou virtual que possibilita a materialização de um texto (Marcuschi, 2008), e sua descrição é importante tendo em vista as condições sociais em que ocorreram a escrita de placas e avisos por parte do imigrante, que em sua maioria não dispunha de condições financeiras para produzir algo materialmente mais robusto.

O processamento de dados e a montagem do layout final dos mapas são operacionalizados pelos *softwares* QGis 3.28.14 e Google Earth Pro 7.3. Para a confecção destes mapas foi necessário, primeiramente, adquirir a base de dados de escala 1:250.000 do IBGE de 2021, que contém arquivos vetoriais em formato *shapefile* (.shp) referentes à malha das divisões territoriais do Brasil, bem como à rede de drenagem. A divisão dos bairros de Boa Vista foi adquirida com base nos setores censitários do IBGE para o estado de Roraima de 2010, onde foi utilizada a ferramenta *dissolve* do QGis para a extração dos limites dos bairros da tabela de atributos deste arquivo vetorial.

Os dados de localização das imagens foram plotados no mapa com base no endereço catalogado em campo, estava associado a uma planilha que contém a identificação das imagens e o seu respectivo endereço. Foram georreferenciados ao todo 88 pontos no formato .kml, próprio do *software* Google Earth Pro 7.3, e depois transferidos ao QGis onde foram convertidos em *shapefile*, para melhor manipulação dos dados e construção do layout final dos mapas. A identificação das zonas da cidade de Boa Vista foi realizada com base na criação de uma coluna na tabela de atributos do *shapefile* dos bairros, onde foi dada uma simbologia (cor) diferente para cada uma. A relação de pertencimento de cada bairro a uma zona específica foi elaborada com base em pesquisa bibliográfica por fontes oficiais (site da prefeitura de Boa Vista, portais de notícias etc.).

4. Análise e Discussão dos Dados

Devido à sua localização fronteiriça e história colonial e migratória³⁹, a cidade de Boa Vista já apresentava um cenário multilinguístico em que o português se caracteriza por sua onipresença, apesar de haver falantes de línguas indígenas, inclusive bairros onde se concentram descendentes das etnias wapichana e macuxi (Melo, 2012, 2018); e apesar de haver também migrantes de outros países, em especial Cuba e Haiti, unidades que mais se destacam no quadro local da migração (Simões *et al.*, 2019).

O caso cubano é interessante para esta pesquisa porque além de envolver falantes do espanhol, a presença dos islenhos em Roraima é de longa data. A migração cubana nesse estado começa por

39 Conferir Procópio (2022) para mais informações sobre a implantação da língua portuguesa no espaço roraimense.

volta dos anos 90, através de políticas públicas estatais para, como a criação da Universidade Federal de Roraima, campanhas de alfabetização e formação de pessoal em Cuba e em Roraima (Silva, 2020). Essa presença, contudo, não alterou o cenário linguístico da cidade⁴⁰, muito menos a proximidade da capital com a fronteira venezuelana, que dista cerca de 230 quilômetros, e com a guianense, que dista cerca de 120 quilômetros.

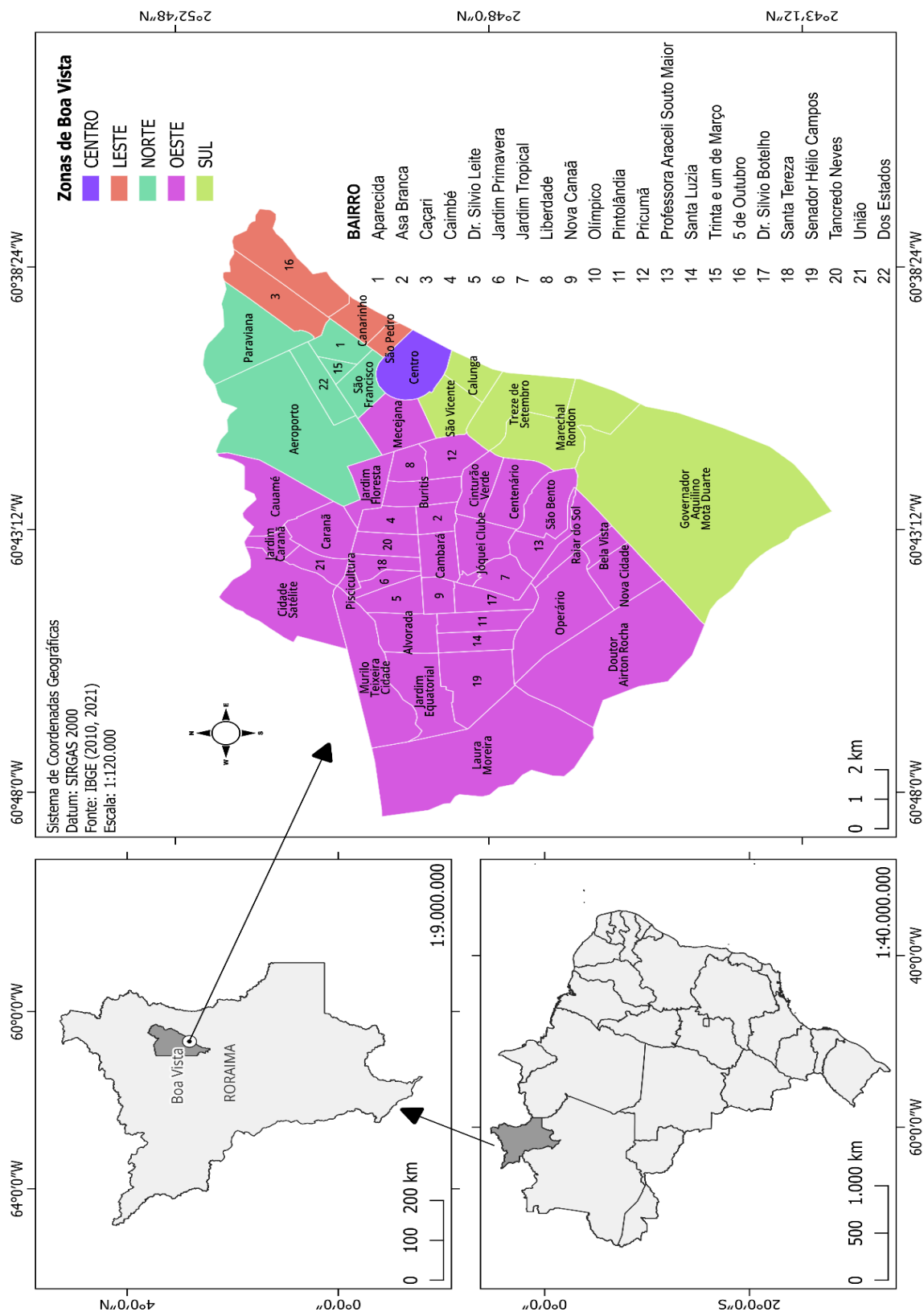
Esse histórico migratório só confirma a hipótese de que o espanhol desponta na PL local devido à migração venezuelana, massiva, abrupta e diversa, que traz pessoas de vários perfis sociais. Em razão disso, a linguística de migração é necessária a este estudo por trazer uma perspectiva de que o processo migratório causa mudanças e efeitos sociais perceptíveis na (e pela) língua, afinal sua função primordial é a comunicação e sua materialização é o texto, sendo sua expressão o gênero discursivo, acionado justamente por demandas sociais contextualizadas.

Uma das mudanças perceptíveis na cidade é o surgimento de placas, com oferta de serviços e venda de produtos, além do trânsito de pessoas falando espanhol ou mesclando espanhol e português, na tentativa de interagir com os locais. Esta pesquisa defende que a PL citadina se modificou pelo êxodo venezuelano e pela respectiva instalação na cidade, o que resultou na instauração de uma comunidade hispânica que precisa se inserir no mercado de trabalho e usa as línguas à sua disposição, português e espanhol. Como recorte metodológico, este estudo seleciona essas placas e outras modalidades textuais que cumprem a função de promover a inserção laboral e financeira do imigrante venezuelano na sociedade boa-vistense; e as analisa conforme estes seis critérios.

O primeiro critério de análise é o **levantamento espacial da paisagem linguística**, cujo objetivo é verificar as zonas e os bairros onde se concentram os imigrantes e sua expressão linguística pública (ver **Figura 01**). A ideia inicial era identificar o zoneamento do espanhol em Boa Vista-RR, porém essa distribuição está dispersa pelos bairros periféricos da zona oeste, região marcada pela cor lilás escuro no mapa adiante:

40 Também não se tem notícia ou registro dos possíveis impactos, principalmente porque o número de cubanos é menor do que o de venezuelanos.

Figura 01 – Mapa das zonas/bairros de Boa Vista-RR



Fonte: João Vitor Gomes dos Santos com assessoria dos autores

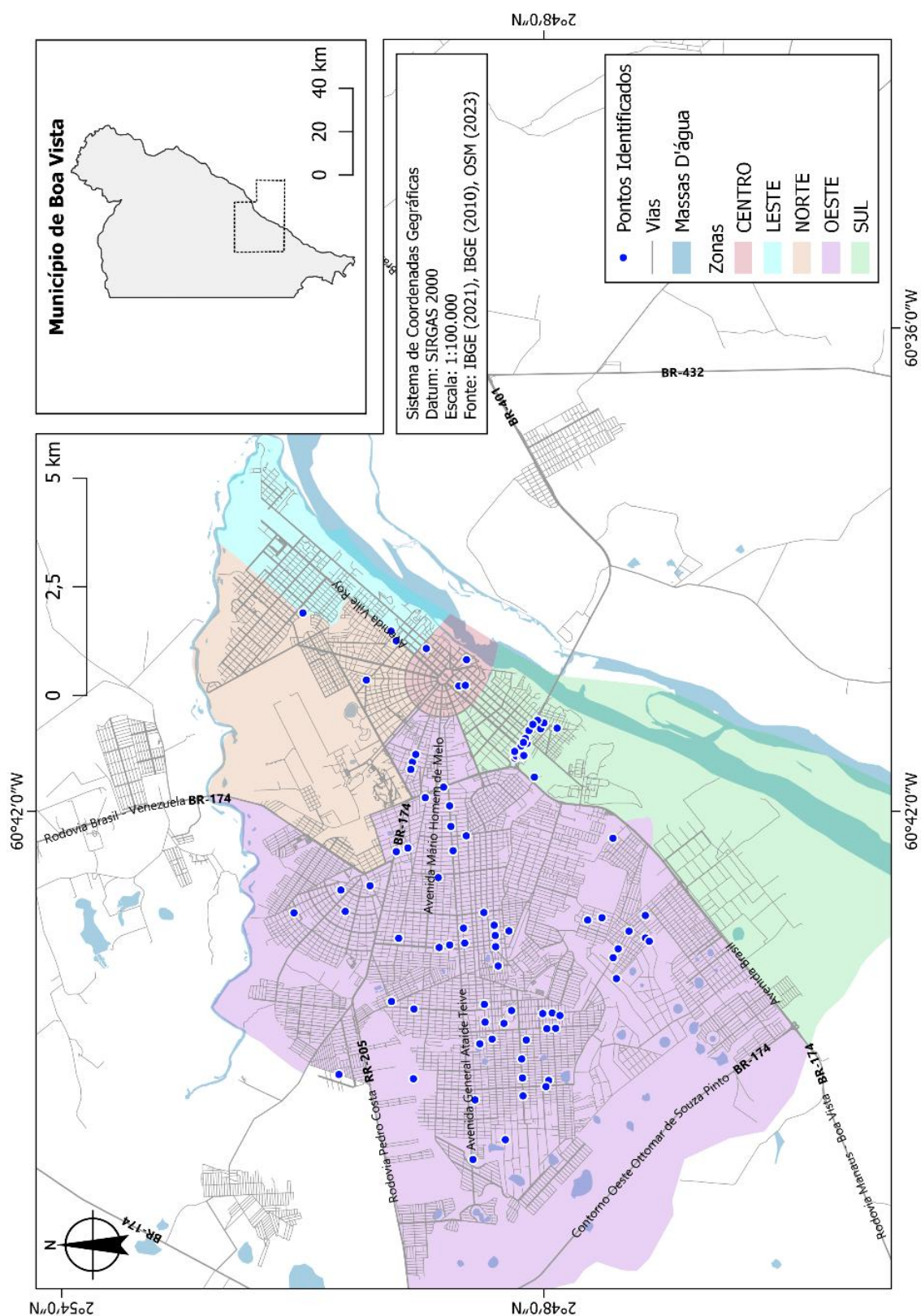
Boa Vista tem um zoneamento dos bairros com base nos pontos cardeais (Zona Norte, Zona Leste, Zona Sul e Zona Oeste) e o Bairro Centro, que é o ponto de referência desse zoneamento, conforme cap. III da Lei Ordinária Municipal nº 244, de 06 de setembro de 1991 (Boa Vista, 1991).

As duas primeiras zonas concentram a população de maior poder aquisitivo, inclusive onde estão os bairros de classe média alta e alta (Caçari, Paraviana, dentre outros); e apresentam ocupação territorial relativamente mais antiga, não tanto como o Centro, classificado pela Prefeitura como Setor Especial Histórico (SEH), por apresentar ocupação antiga e prédios de valor histórico, ou seja, é uma região com alto valor imobiliário (Veras, 2009). Já a Zona Sul é pouco povoada e abriga o distrito industrial.

Quanto à Zona Oeste, ela concentra o maior número de bairros (38) e o maior número populacional (229.454 habitantes), de acordo com o censo de 2010 (Boa Vista, 2019). É a região que mais cresceu nos últimos anos, porém foi sendo ocupada de forma desordenada, caracterizando-se como periferia pela presença de áreas invadidas, áreas de risco (áreas inundáveis pela proximidade a lagos e igarapés) e áreas de assentamento. Devido ao crescimento desordenado, é uma região em que faltam planejamento urbano e políticas sociais que evitem a miséria e crime e possibilitem melhores condições de vida (Veras, 2009).

É na Zona Oeste (ver **Figura 02**) o espaço boa-vistense onde o espanhol mais se destaca na PL, o que não é estranho, pois a organização espacial pressupõe, antes de tudo, uma organização social (Santos, 1997). O posicionamento do imigrante venezuelano nessa região se deve justamente ao fato de não ter meios para acessar os bairros mais elitizados da cidade. Com isso, o venezuelano tem se estabelecido nas regiões periféricas, onde divulga seus serviços e produtos, por conseguinte, impactando a PL da periferia de BV-RR, em especial nas vias de comércio, o que corresponde a 76/150 das imagens coletadas. As demais zonas correspondem a 33/150 da zona sul, 16/150 da zona central, 10/150 da zona norte e 1/150 da zona leste.

Figura 02 - Mapa da sede de Boa Vista-RR com indicação dos registros fotográficos usados por esta pesquisa



Fonte: João Vitor Gomes dos Santos com assessoria dos autores

O segundo critério desta pesquisa é a **esfera de atividade** a que se vincula a imagem. Esse critério objetiva descrever a inserção social dos imigrantes venezuelanos. A PL não é aleatória, ela surge de forma endogênica: uma comunidade menor que se inclui numa comunidade maior, e passa a se destacar com o uso de sua língua nos espaços públicos.

A maioria das PL fotografadas com presença do espanhol vincula-se à esfera comercial (ver **Figura 03**), o que totaliza 95/150 imagens que registram as mais diversas atividades comerciais promovidas pelo venezuelano para provimento de renda, em especial na área alimentícia e na oferta de serviços manuais:

Figura 03 – Uso do espanhol no setor comercial



Fonte: os autores

A esfera escolar é a segunda mais frequente, demonstrando que a comunidade venezuelana tem se inserido também nesse âmbito, principalmente porque chegaram muitas famílias com crianças em idade escolar. As imagens da esfera escolar correspondem a 20/150, que são avisos e informativos escritos em espanhol, que versam sobre os diversos assuntos, como mensagens de recepção e anúncio de rotinas administrativas, conforme ilustra a figura seguinte:

Figura 04 – Uso do espanhol no setor escolar



Fonte: os autores

A entrada de crianças venezuelanas no sistema educacional de Roraima aumentou a demanda por escolas e recursos educacionais. O governo brasileiro e as organizações internacionais têm trabalhado para integrar esses alunos ao sistema de ensino, porém enfrentam como desafio a sobrecarga no quantitativo de alunos nas escolas e a necessidade de adaptar o currículo para atender às necessidades específicas dos estudantes migrantes, como o bilinguismo dos alunos e a não promoção do bilinguismo pelo município e pelas escolas.

Nem o governo municipal, nem o estadual criaram políticas públicas que normatizam os espaços escolares como bilíngues em português-espanhol; muito menos normatizaram procedimentos administrativos escolares, como a recepção de documentação traduzida ou não. As poucas iniciativas são de responsabilidade dos próprios docentes e da gestão de cada escola, o que ratifica a promoção de políticas linguísticas principalmente horizontais no contexto boa-vistense (Zambrano, 2020). A falta ou a insipiência delas por parte do estado (governo estadual ou municipal) acaba promovendo ou forçando o monolinguismo num contexto marcado historicamente pelo multilinguismo (Procópio, 2022). As figuras adiante são registros de PL em ambiente escolar:

Figura 05 - Uso do espanhol no ambiente escolar



Fonte: os autores.

A esfera virtual é a terceira mais comum, correspondendo a 16/150 das imagens. Todas elas são de busca por emprego ou prestação de serviços (construção civil, jardinagem, serviços domésticos e oferta de produtos), disponíveis majoritariamente na plataforma OLX, o que confirma a busca pela inserção laboral através de serviços que não exigem muita qualificação, conforme ilustram as figuras 06:

Figura 06 – Uso do espanhol na oferta virtual de serviços



Fonte: os autores

A esfera religiosa⁴¹ é a quarta mais frequente, correspondendo a 14/150 imagens que representam outro âmbito em que o imigrante busca se inserir. As igrejas configuram-se como uma comunidade de práticas que ofertam não apenas a liturgia e os sacramentos, mas também assistência psicológica, familiar e legal, e atividades de integração comunitária. Inclusive, há projetos que envolvem parcerias governamentais e eclesiásticas.

Por fim, a quinta e última esfera é a de saúde pública⁴², com 3/150 imagens, que registram orientações sobre os serviços prestados em postos de saúde. Houve pouco registro do espanhol na PL nesse setor, apesar de haver muitas iniciativas de atenção à saúde entre as comunidades de venezuelanos, todas centradas na língua portuguesa.

Há duas imagens que não se inserem nessas esferas mencionadas. A primeira se encontra no prédio da Superintendência Regional da Polícia Federal em Roraima, são informes sobre o uso obrigatório de máscaras, tanto em português, quanto em espanhol (ver **Figura 07-A**). A segunda é uma pichação no portão de um terreno particular, em que se diz “No invadas” (**Figura 07-B**).

Figura 07 - Registros diversos do espanhol na paisagem linguística



Fonte: os autores

41 Apesar de o registro sonoro não ser o foco desta pesquisa, é comum ouvir missas cultos evangélicos cuja liturgia ocorre total ou parcialmente em língua espanhola. Além da minha vivência, registro essa informação com base nos relatos de colegas que residem e circulam por outros bairros de Boa Vista, como Caranã, União e Calungá.

42 Apesar de não haver o registro material, é comum ouvir relatos de profissionais de saúde que descrevem o atendimento ao venezuelano em português ou portunhol, ou em espanhol quando o profissional tem domínio da língua, o que confirma a preponderância de políticas linguísticas horizontais nesse contexto roraimense.

O terceiro critério é a identificação do **âmbito espacial** da paisagem linguística como público, privado ou misto, com o objetivo identificar o promotor social do multilinguismo, aquele agente que tem alterado a PL conforme demandas sociais.

Das 150 imagens catalogadas por esta pesquisa, 82 correspondem a entidades privadas, que são pessoas físicas ofertando serviços e venda em suas residências, que, por vezes, têm um espaço destinado a comércio; 35 correspondem a entidades mistas, que são estabelecimentos comerciais formais (supermercados, mercearias etc.), espaços privados mas de função pública; e 33 correspondem a entidades públicas, que são imagens dispostas em órgãos públicos (escola, delegacia e posto de saúde) e produzidas por servidores dessas respectivas unidades.

Essa divisão confirma que são as pessoas, em especial os imigrantes, que têm promovido essa alteração na PL de Boa Vista, são eles que identificam suas necessidades sociais e acionam a língua que melhor se adequa a esse contexto. O poder público municipal e estadual não tem uma atuação efetiva na promoção do bilinguismo que marca historicamente a capital. As imagens de espaço público captadas por esta pesquisa representam iniciativas pontuais de funcionários, que identificam alguma problemática no atendimento ao público e elaboram cartazes orientativos, conforme mostra a Figura 08:

Figura 08 - Uso do espanhol em (A) ambiente público, (B) misto e (C) privado



Fonte: os autores

A prefeitura de Boa Vista já instalou algumas placas bilíngues, como no trânsito (português/espanhol) no sentido da Venezuela; na identificação de logradouros, como praças e avenidas (português/espanhol e inglês); e na sinalização da Rodoviária e do Aeroporto (português/espanhol e inglês), que são internacionais. Na Rodoviária, alguns restaurantes anunciam seus pratos nas fachadas, onde se colocam a imagem da comida e o nome em português e espanhol. No bairro Aeroporto, não se identifica igual procedimento publicitário. Contudo, são ações pontuais, que não caracterizam um programa de política linguística que reflete essa nova realidade, cujo expoente é a língua espanhola. As fotos adiante exemplificam a identificação desses espaços:

Figura 09 - Uso do espanhol na rede municipal de ensino



Fonte: os autores

O quarto critério é o **tom da escrita** da paisagem linguística, que pode ser amistoso, neutro e agressivo. Este critério tem por base pistas linguísticas da atitude social do enunciador, atentando-se principalmente às marcas da formalidade linguístico-gramatical e ao conteúdo informacional. Essa proposta de subclassificação não objetiva a categoricidade, isto é, categorizar pela exclusão, mas sim mostrar que prevalece uma atitude pragmática na transmissão de uma informação em contexto multilíngue.

Das 150 imagens, 100 expressam um tom neutro, o que consiste na veiculação de conteúdos sobre venda e oferta de serviços; 48 expressam um tom amistoso, através de marcas de cordialidade

(“por favor”, por exemplo); e apenas 2 expressam um tom agressivo, que são avisos produzidos por brasileiros.

Os tons cuja pragmática tende ao positivo (amistoso e neutro) prevalecem devido ao conteúdo informacional e à função social que desempenham esses sinais de PL. Contudo, apesar de poucas, as placas que expressam um tom agressivo se destacam por três motivos: os produtores textuais são brasileiros; o conteúdo informacional aponta para esquemas culturais atribuídos comumente ao venezuelano (aquele que invade e aquele que causa confusão); e a variação entre uma mensagem mais agressiva, que diz “no invadas” (pichação no portão de um terreno), e uma supostamente mais amistosa, que diz “Brasil y Venezuela viven en armonia, aqui es para disfrutar no para pelear” (sic) (banner disposto num balneário).

Esse último exemplo parece amistoso pela construção retórica da mensagem, que fala de harmonia entre povos, pela junção das bandeiras brasileira e venezuelana e pelas cores. Porém, o seu conteúdo informacional é injuntivo, pois implica uma proibição taxativa. É um código de conduta expresso publicamente na entrada de um espaço público de lazer.

Figura 10 - Paisagem Linguística em tom (A) amistoso, (B) agressivo, (C) neutro; e (D) neutro



Fonte: os autores

O quinto critério de análise é o **grau de ostensividade**, que se caracteriza pela mais/menos visibilidade, difusão, fixidade estabilidade, mobilidade, elaboração, dentre outros. A recepção de um texto depende não apenas da expressão verbal, mas também da materialidade física, na forma como esse texto é comunicado. Com isso, esta análise incorpora a pragmática textual à análise da PL.

Das 150 imagens, 97 tendem à menor ostensividade (Figura 11), pois são de fácil remoção (por parte de quem a colocou ou por algum transeunte), improvisadas, provisórias e de materiais não resistentes a intempéries, tudo isso pode comprometer a durabilidade da expressão da PL; 41 tendem a menor/maior ostensividade, correspondendo a banners e faixas colocados geralmente em lugar de destaque nas fachadas comerciais; e 11 são de imagens que representam maior ostensividade, pois são mais duráveis, permanentes e iluminadas, correspondendo justamente às fachadas com letreiros inscritos em paredes, com tintas e outros adereços que geram destaque.

Figura 11 – Ostensividade em (A) menor, (B) médio (C) maior grau



Fonte: os autores

O sexto e último critério de análise é a identificação do **suporte textual** da paisagem linguística, o que constitui uma extensão do critério anterior, já que a natureza e a qualidade do material se relacionam à sua ostensividade. O suporte pode ser do tipo convencional, aquele criado para a função precípua de veicular texto, e incidental, aquele que cuja função inicial não é veicular texto, mas assume esse papel conforme as condições contextuais.

Das 150 imagens, 130 são de suportes incidentais (ver **Figura 12-A**), correspondendo a faixas improvisadas, papel, papelão, móveis, removíveis dentre outras de facilidades de remoção; e 20 são de suportes convencionais (ver **Figura 12-B**), correspondendo a letreiros e banners fixados em paredes e muros, e cavaletes de propagandas.

Figura 12 – Suporte incidental (A) e convencional (B)



Fonte: os autores

A pesquisa de Araújo (2021) mostra que o suporte incidental foi muito comum no auge do êxodo venezuelano, muitos imigrantes se posicionavam nas vias públicas com placas de material improvisado e penduradas no corpo. Esta atual pesquisa demonstra que o suporte incidental continua sendo comum, porém há mais elaboração em sua composição e apresentação (mais fixa), incluindo a passagem do espanhol para a PL virtual e a presença de textos multimodais, com a presença de imagens mais elaboradas e coloridas, traços que não eram comuns.

Essa remodelagem do suporte pode indicar que os produtores textuais (os imigrantes) estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho e melhorando suas condições, consequentemente a

promoção de suas atividades laborais alcançam outro nível de qualidade, o que pode potencializar a presença do espanhol na paisagem linguística local, criando até mesmo condições para que esse multilinguismo se constitua numa marca sociolinguística local. Contudo, a presença do espanhol nessa paisagem está condicionada a vários fatores, como o surgimento de outras gerações que podem ir deixando paulatinamente sua língua para usar apenas o português, afinal o monolinguismo tem sido a prática linguística nacional.

5. Conclusão

A paisagem linguística boavistense é diversa e complexa, o que reflete o histórico linguístico local, marcado pelo multilinguismo e moldado por uma série de fatores contextuais, culturais e sociais. As mudanças na paisagem linguística decorrem da dinâmica cultural e social, potencializada pela massiva migração venezuelana em Roraima.

A diversidade na paisagem linguística local fortalece o senso de pertencimento e identidade cultural, além de ser um índice de inserção social, em que cada grupo busca um desenho identitário que o distinga do outro. Com isso, a diversificação da paisagem linguística passa a ser um instrumento de transformação social, principalmente porque seu estudo possibilita conhecer os mecanismos de inclusão e exclusão através do gerenciamento do multilinguismo.

Essa pesquisa demonstra que a chegada significativa de migrantes venezuelanos em Roraima teve um impacto considerável na paisagem linguística da região. Antes da migração, Roraima já tinha uma diversidade linguística devido à presença de comunidades indígenas, migrantes haitianos, cubanos, guianenses e outros, mas a migração massiva de venezuelanos gerou mudanças notáveis nesse cenário.

A migração venezuelana afetou o mercado de trabalho roraimense, com maior competição por empregos, especialmente em setores de comércio, serviços e agricultura. Isso pode ter gerado tensões locais e demanda por políticas que abordem a inserção dos migrantes no mercado de trabalho de maneira justa.

A paisagem linguística local sofreu grande mudança no cenário comercial, que se diversificou apresentando não só um processo biforme, português e espanhol; mas também uniformes, cujos casos estão representados pelos comércios específicos para migrantes. Um exemplo disso são os carrinhos de alimentação específicos para venezuelanos com comidas e bebidas típicas; os comércios formais

e informais de produtos importados para o consumo venezuelano; os serviço de sanitários e chuveiros, gerenciados por ONGs; e os serviço de transferências internacionais e de câmbio monetário.

A presença massiva de venezuelanos introduziu a língua espanhola nas áreas urbanas de Boa Vista, o que se tornou evidente em estabelecimentos comerciais, interações sociais e serviços públicos, em que o espanhol passou a compor o mosaico linguístico urbano. Além do português, do inglês, do francês e das línguas indígenas, o espanhol agora faz parte do contexto linguístico diário, resultando em um ambiente mais multilíngue.

Referências

ACNUR. *Relatório Anual CSVN*. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-02/2022-relatorio-anual-csvm.pdf> - último acesso em 20.10.2025.

ARAÚJO, Maria Pastora Michiles Bastardo de. 2021. *O gênero anúncio publicitário produzido pelo imigrante venezuelano em Boa Vista-RR*. [Trabalho de Conclusão de Curso], Boa Vista-RR: Universidade Federal de Roraima.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. 2004. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. 2007. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BEN-RAFAEL, Eliezer; SHOHAMY, Elana; AMARA, Muhammad Hasan; TRUMPER-HECHT, Nira. Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel. In: GORTER, Durk (ed.). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters, 2006. p. 7-30.

BOA VISTA. *Lei nº 244 de 6 de setembro de 1991*. A promoção do desenvolvimento urbano, zoneamento, uso e ocupação do solo e dá outras providências. Boa Vista-RR: Diário Oficial de Boa Vista, 1991. Disponível em: <https://sapl.boavista.rr.leg.br/norma/3437> - último acesso em 20.05.2025.

BOUDON, Raymond. *The origin of values: Sociology and philosophy of beliefs*. Nova Brunsvique e Nova Iorque: Transactions Publishers, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GORTER, Durk (ed.). *Linguistic Landscape. A new approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

GUGENBERGER, Eva. Aculturación e hibrididad lingüística: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la inmigración. *RILI*, V. 2, p. 22-45, 2007.

IBGE. *Roraima*. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama> - último acesso em 20.10.2025.

IPEA. *Imigração Venezuela-Roraima: evolução, impactos e perspectivas*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10418> - último acesso em: 20.05.2025

LANDRY, Richard; BOURHIS, Richard. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, v. 16, n. 1, p. 23-49, 1997.

MELO, Luciana Marinho de. *Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima*. 156f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

PROCÓPIO, Eliabe. Contato linguístico na configuração do português de Roraima (Séc. XVIII). In: ROCHA, Celeste Maria da; SANCHES, Romário Duarte (Orgs.). *Linguística na Amazônia: descrição, diversidade e ensino*. Rio Branco: NEPAN, 2022. p. 11-22.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. 2.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SHOHAMY, Elana. *Language Policy*. London/New York: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk (eds.). *Linguistic Landscape Expanding the scenery*. New York: Routledge, 2009.

SILVA, Rennerys Siqueira. *Deslocamentos e trajetórias de cubanos em Roraima: 1993-2012*. 144f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2020.

SIMÕES, André; HALLAK NETO, João; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; MACEDO, Marília de. *Relatório de Conjuntura: tendências da imigração e refúgio no Brasil*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

SOARES, Mariana Schuchter; SALGADO, Ana Claudia Peters. Superdiversidade na Paisagem Linguística da cidade de Juiz de Fora (MG): O uso de diferentes línguas em grafites e pichações. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 112-137, 2015.

UNHCR. *Estratégia de Interiorização*. 2021. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/informativo-para-a-populacao-venezuelana/programa-de-interiorizacao/> - último acesso em 20.10.2025.

UNICEF. *Crise migratória venezuelana no Brasil*. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil> - último acesso em 20.10.2025.

VERAS, Antônio Tolrino de Rezende. *A produção do espaço urbano de Boa Vista – Roraima*. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.