

BOLETIM DO GEPELE

(Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Ecológica)



Número 18, 2025

ISSN 2763-7255



UnB

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Departamento de Linguística

Instituto de Letras

Universidade de Brasília

Câmpus Universitário Darcy Ribeiro

CEP 70910-900 Brasília, DF

Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ecolinguística– GEPLÉ
Sessão hospedada no site Ecoling – Universidade de Brasília (UnB)

Título: Boletim do GEPLÉ – n. 18, 2025.

Organizadores: Hildo Honório do Couto; Anderson Nowogrodzki da Silva.

Local de publicação: Brasília – DF.

Instituição responsável: Universidade de Brasília (UnB) – Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Periodicidade: Semestral.

ISSN: 2763-7255

Data de publicação: 2025.

Assunto (Palavras-chave):

1. Linguística Ecolinguística.
2. Ecolinguística.
3. Ensino, pesquisa e extensão.

Dados de responsabilidade:

Organização: Hildo Honório do Couto e Anderson Nowogrodzki da Silva.

Publicação vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ecolinguística (GEPLÉ), UnB.

SUMÁRIO

0. Introdução	03
I. Análise de um <i>chat virtual</i> híbrido (japonês-inglês) de uma perspectiva ecolinguística	05
Júlia Cristina Valverde da Silva	
II. <i>Translanguaging</i> como prática ecológica no ensino de português como segunda língua	19
Alicia Stephany Carvalho de Souza	
III. A Ecologia Linguística e as Línguas Crioulas	25
Pedro Rezende Simões	
IV. Paulo Freire e a Linguística Ecológica: uma leitura dialógica	33
Ana Carolina Tiveron Juliano Calil	
V. Linguagem como Ecosistema Comunicativo: a Construção da Identidade Profissional no Curso Técnico de Cozinha do IFB	39
Maria Antônia Germano dos Santos Maia	
VI. A comunidade de fala <i>Vão de Almas</i> em Cavalcante (GO) como parte da comunidade de fala maior <i>Quilombo Kalunga</i>	54
Adão Fernandes da Cunha	
VII. A política linguística da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise ecossistêmica	66
Alessandra Valéria de Paula	
VIII. Programa do curso ‘Ecologia Linguística’ do semestre 2025_1	77
*Apêndice: Palestras ecolinguísticas disponíveis na internet	78

0. Introdução

Aqui está o décimo oitavo número de nosso *Boletim do GEPLÉ*, n. 18, 2025. Trata-se de um dossiê constituído por sete trabalhos de conclusão de curso da disciplina Ecologia Linguística, ministrado por mim no contexto do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2025.

O primeiro texto é **Análise de um chat virtual híbrido (japonês-inglês) de uma perspectiva ecolinguística**, de Júlia Cristina Valverde da Silva. A autora procura verificar se na situação examinada houve verdadeiras interações comunicativas ou apenas tentativas de interação comunicativa (TIC), averiguar qual língua é mais usada, para tentar entender como se dava o entendimento, se se dava, a despeito das origens diferentes dos participantes.

O segundo texto é **Translanguaging como prática ecológica no ensino de português como segunda língua**, de Alicia Stephany Carvalho de Souza. O objetivo é investigar se a *translanguaging* pode ser incluída na perspectiva ecolinguística, uma vez que ela “é uma prática comunicativa e pedagógica que rompe com a concepção tradicional de línguas como sistemas separados e independentes”. A conclusão é de que sim, uma vez que tem uma visão integrada e interacional do processo, como faz a Ecolinguística, sobretudo a versão que praticamos, a Linguística Ecolinguística.

Em terceiro lugar vem o artigo de Pedro Rezende Simões, **A Ecologia Linguística e as Línguas Crioulas**. O autor mostra que o estudo das línguas crioulas e do contato de línguas em geral pode ser enriquecido com os conhecimentos trazidos pela Linguística Ecolinguística, cujo nome alternativo é Ecologia Linguística, nome de nossa disciplina.

Em quarto lugar temos **Paulo Freire e a Linguística Ecolinguística: uma leitura dialógica**, de Ana Carolina Tiveron Juliano Calil. Carolina mostra que a visão de Paulo Freire sobre o processo de ensino em geral é praticamente 100% compatível com a da Linguística Ecolinguística. Freire e LE veem o processo realmente como processo, como interação, como dialogicidade, na sua integralidade.

Em quinto lugar temos o artigo de Maria Antônia Germano dos Santos Maia, **Linguagem como Ecolinguística Comunicativa: a Construção da Identidade Profissional no Curso Técnico de Cozinha do IFB**, cujo título já diz a que veio, isto é, mostrar que a perspectiva da Linguística Ecolinguística é um bom ponto de partida para se estudar como se dá a construção da identidade profissional em um curso técnico, no caso de cozinha, ministrado no IFB.

O sexto texto é **A comunidade de fala Vão de Almas em Cavalcante (GO) como parte da comunidade de fala maior Quilombo Kalunga**, de Adão Fernandes da Cunha. O autor mostra como a maleabilidade do conceito de comunidade de fala da Linguística Ecolinguística permite

fazer uma radiografia da comunidade Vão de Almas, mostrando inclusive que ela é parte da comunidade de fala maior Quilombo Kalunga.

Em sétimo lugar vem **A política linguística da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise ecossistêmica**, de Alessandra Valéria de Paula. Este texto é interessante porque mostra que até questões aparentemente políticas e de legislação do ensino podem ser vistas proveitosamente pelo viés da Ecolinguística, mais especificamente, da Linguística Ecossistêmica.

Em oitavo lugar vê-se o programa que foi desenvolvido durante o curso, inclusive com alguns *links* de palestras disponíveis na internet que falam do assunto da aula em questão.

Por fim, temos um apêndice com *links* para diversas palestras de cunho ecolinguístico disponíveis na internet. Três delas estão em espanhol e uma inteiramente em LIBRAS.

A despeito da época difícil em que a disciplina foi ofertada, devido à greve dos trabalhadores técnico-administrativos da UnB e ao fato de um dos alunos morar bem longe de Brasília, portanto com muita dificuldade para vir à cidade só para nossa aula, foi um curso bastante produtivo, com muitas discussões interessantes, entre pessoas interessadas, como o presente dossiê demonstra. Além de altamente produtivo, foi um semestre bastante prazeroso.

Boa leitura!

Universidade de Brasília, agosto de 2025.

Hildo Honório do Couto.

I. みんなどこで会う

Análise de um *chat virtual híbrido* (japonês-inglês) de uma perspectiva ecolinguística¹

Júlia Cristina Valverde da Silva

Resumo: Este artigo visou a investigar interações comunicativas entre falantes de japonês como língua estrangeira em um aplicativo de mensagens (LINE) a fim de detalhar a composição dos atos de interação comunicativa sob o viés da Ecolinguística. Tendo como objeto o estudo das relações entre língua e meio ambiente (Couto, 2007), essa disciplina examina a língua, enquanto interação, e as relações estabelecidas entre seus falantes e o meio ambiente, palco das trocas comunicativas. Nesse sentido, tomando os conceitos de “língua”, “população” e “território”, da Ecologia da Interação Comunicativa, procurou-se: a) Verificar se houve no grupo “verdadeiras interações” ou meras “tentativas de interações comunicativas”; b) Identificar as línguas predominantemente usadas no “território” (aplicativo *online* de mensagens); c) Delimitar o contexto e cenário das interações; e d) Compreender de que forma se dava o entendimento apesar das origens sociolinguísticas variadas dos interactantes. A fim de operacionalizar os dados, compôs-se um *corpus*—com mensagens trocadas por um período de pouco mais de dois anos (09/10/2022 à 29/01/2025)—, o qual foi analisado com ferramentas da Linguística de *Corpus*, com vistas a identificar padrões fraseológicos significativos e potencialmente indiciários de efetividade comunicativa.

Palavras-chave: Ecolinguística; Ecologia da interação comunicativa; Atos de interação comunicativa; Língua japonesa.

Introdução

A Ecolinguística pode ser definida como a disciplina que se ocupa em estudar a relação entre língua e meio ambiente (Couto, 2007, p. 39), sendo a língua compreendida como as “interações verbais que se dão no seio do ecossistema linguístico” (Couto; Couto; Borges, 2015, p.81). O ecossistema linguístico, por sua vez, é o resultado da composição de uma população (povo), suas interrelações (língua/interação) em um dado território (Couto; Couto, 2016).

Muitas pesquisas realizadas sob os auspícios da Ecolinguística buscam investigar o papel da língua na crise climática e no declínio ecológico a fim de escancarar e denunciar os interesses políticos e econômicos por trás da destruição da natureza e contribuir para a criação de sociedades mais sustentáveis (Poole, 2022, p. 23). Nada impede, contudo, que outros tópicos sejam explorados sob o viés dessa disciplina, dada sua natureza holística e multimetodológica. Isto é, em contraposição às muitas fragmentações operadas pelas superespecializações dentro da Linguística, a Ecolinguística objetiva servir como uma ponte de retomada e de harmonia epistemológica.

Adotando como ponto de partida a compreensão bakhtiniana de que o cerne da realidade linguística são as interações verbais, a Ecolinguística se preocupa com os intercâmbios efetivamente operados e os fatores, não meramente linguísticos, mas também ambientais e paralinguísticos, que garantem a concretização eficaz de atos comunicativos. Cumpre ressaltar, assim, que uma condição indispensável para a ocorrência da interação é a existência de interactantes (falante e ouvinte), cuja alternância de papéis, por meio da gestão de turnos, é possibilitada por outros fatores essenciais à interação, nomeadamente, o assunto, as regras interacionais e o cenário de fala. A essas condições e fatores dá-se o nome de “ecologia da

¹ Trabalho apresentado como requisito avaliativo parcial na disciplina “Ecolinguística”, lecionada pelo prof. Hildo Couto no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

interação comunicativa”, a qual constitui o cerne da Ecolinguística, em sua vertente ecossistêmica (Couto; Couto; Borges, 2015, p.109).

O estudo da ecologia das interações verbais é o que permite, segundo Albuquerque (2020, p.126), conhecer de fato uma língua, seus ecossistemas e comunidades de fala. Nesse sentido, este trabalho delineará as características interacionais de um ambiente virtual entre oito alunos intercambistas de diferentes origens sociolinguísticas que utilizavam o japonês como língua predominante de contato. Com isso, pretende-se a) verificar se houve no grupo “verdadeiras interações” ou meras “tentativas de interações comunicativas”; b) Identificar as línguas predominantemente usadas no “território” (aplicativo *online* de mensagens); c) Delimitar o contexto e cenário das interações; e d) compreender de que forma se dava o entendimento apesar das origens sociolinguísticas variadas dos interactantes. Tendo em vista que os estudos que partem da ecologia da interação verbal se baseiam na definição dos componentes anteriormente citados (população, língua e território), a seção 1 tratará de caracterizar esses fatores essenciais à interação—com ênfase na população e na língua. Na sequência, auxiliada por ferramentas da Linguística de *Corpus*, buscar-se-á identificar padrões linguísticos que indiquem efetividade comunicativa e estratégias prevalentes para a concretização comunicativa. Na seção 3, o território virtual em que essas interações se desenrolam será descrito a fim de verificar de que forma as peculiaridades desse ambiente de comunicação não prototípico moldam as interações. Na seção 4, os dados obtidos serão discutidos e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. Caracterização dos interactantes (população)

O *corpus* do presente estudo consiste em mensagens trocadas em um aplicativo *online* (LINE²) por oito estudantes de língua japonesa recipientes da bolsa de Língua e Cultura Japonesa do Ministério da Educação, Cultura e Desporto do Japão (Bolsa MEXT³). Os oito estudantes, cujas idades variavam de 20 a 25 anos, eram graduandos de Letras Japonês, ou cursos congêneres em suas universidades de origem, e frequentaram, por um ano, aulas na Universidade de Wakayama, Japão. Por serem estrangeiros em um território desconhecido e recipientes da mesma bolsa, sendo, portanto, sujeitos às mesmas regras de estadia e afins, o grupo decidiu criar um ambiente virtual para a troca de mensagens atinentes a dúvidas sobre aulas, materiais, trabalhos em grupo e opções de entretenimento e lazer. O quadro abaixo descreve as origens sociolinguísticas e nível de proficiência em língua japonesa de cada membro do grupo à época do início da troca de mensagens:

Quadro 1- Descrição das origens sociolinguísticas dos participantes do *chat*

Identificação	País de origem	Língua nativa	Nível de proficiência de acordo com o JLPT ⁴
T	Vietnã	Vietnamita	N2
D	China	Mandarim	N2

² Aplicativo de envio e recebimento de mensagens instantâneas operado pela empresa nipo-coreana LY Corporation e amplamente utilizado no Japão. Estima-se que cerca de 70% da população japonesa faça uso desse serviço.

³ MEXT Scholarship. Disponível em:

<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1373897.htm>; Acesso em 05 de maio de 2025.

⁴ Teste padronizado referenciado por critério criado para avaliar e certificar a proficiência em língua japonesa. A proficiência é representada em ordem decrescente, sendo 5 o nível mais básico e o 1, o mais avançado.

C	Indonésia	Indonésio (Bahasa Indonésia)	N2
R	Índia	Marati	N3
K	Índia	Malaiala	N3
M	Turquia	Turco	N2
J	Brasil	Português brasileiro	N3
P	Sri Lanka	Cingalês	N2

Fonte: Autora

2. Caracterização das interações (língua)

Por serem estudantes de japonês, as trocas no aplicativo de mensagem, a priori, ocorriam predominantemente em língua japonesa. Contudo, após um tempo, os membros passaram a usar também a língua inglesa. O grupo foi criado no dia 09/10/2022 e a primeira mensagem em inglês (“LOL”), foi enviada no dia 20/10/2022. Nesse ponto em diante, o inglês adentrou irrefutavelmente o território das trocas comunicativas desse grupo. Importante ressaltar, todavia, que as interações em língua inglesa não ocorriam indistintamente entre todos os interactantes, já que uns sentiam-se mais confortáveis interagindo em língua japonesa. A título de ilustração, C usava inglês para se comunicar com R, K, M e J, mas japonês nas trocas com T, D e P. Ademais, mesmo em interações predominantemente em japonês, na ocasião de desconhecimento vocabular, uma estratégia interacional amplamente empregada era usar o referente em inglês para perguntar acerca do equivalente em japonês ou substituí-lo, como nas mensagens abaixo:

Ato interacional	Tradução direta
1.メロディはlullabyみたいだよ🥺🥺	A melodia parece uma canção de ninar
2.ええそれなら18のplan cancel?	Sendo assim, vamos cancelar os planos do dia 18?
3.私とRがあげたいものがあるのでLoungeで会おうか? 21:00ごろ?	Já que tem algo que eu e R queremos entregar para vocês, podemos nos encontrar na sala? Por volta das 21h?
4.駅からだれかpick upするが歩きたい人は歩いてもいい	Vão nos buscar na estação, mas quem quiser ir andando, também pode
5.渋滞で先生は授業に間に合わなくてオンライン授業がありません。大学に着いてから簡単な課題を出すと言いました。またMoodleかTeamsでメッセージします。	O professor não vai conseguir chegar a tempo por causa do congestionamento e não vai ter aula <i>online</i> . Ele vai passar uma atividade simples assim que chegar à universidade. Vai mandar mensagem ou pelo Moodle ou pelo Teams.

6. Maid cafe に行けない 😞	Não vou poder ir ao Maid café (café temático com empregadas)
7. 23,24 の Chance of snow は60%	Tem chance de neve nos dias 23 e 24

O oposto também ocorria, isto é, em uma frase sistemicamente em inglês, havia a inserção de uma palavra japonesa para satisfazer certas necessidades interacionais, como em:

Ato interacional	Tradução direta
8. 😞 i have yongen exam	Tenho prova no quarto período.
9. And kin san won tokubetsu shou	E Kin ganhou o prêmio especial.
10. Now she is R's onna	Agora, ela é mulher de R.
11. First time hearing her so 感動声	Primeira vez escutando a voz dela tão cheia de sentimentos.
12. Bringing my goshuin then	Vou levar meu caderno de selo sagrado então
13. While my tenkiyohou shows tomorrow is cloudy	Embora minha previsão do tempo mostre que vai estar encoberto amanhã
14. Toriaezu this is the new one	De qualquer forma, este é o novo
15. And walk yukkuri to the station	E caminhar lentamente até a estação
16. Guys, are you going to the hanami thing?	Pessoal, vocês vão para o evento de ver as cerejeiras?
17. He's going thru a lot, plej support him onagai 🙏🙏	Ele está passando por muita coisa, apoiem ele, por favor
18. Too much omoiyari is a problem then	Ser atenciosa demais é um problema então
19. The matsuri got canceled and it didn't rain all day	O festival foi cancelado e nem choveu
20. Minna!! Did you see bunka nyuumon ?	Pessoal! Viram “Introdução à Cultura”?
21. M, don't you have baito on thursday?	M, você não tem trabalho de meio período na quinta?
22. oo sorry guyss i don't think i can join the	desculpa, pessoal, mas acho que não vou poder ir à reunião. ficando muito ansiosa por causa das

meeting, getting rly 不安 if i can finish these kadais on time	atividades que preciso entregar a tempo.
23.maybe we are meant to saboru in the middle? Idk	Talvez a gente deva dar um migué no meio? sei lá.
24.i guess other than the required kamoku , we're free to choose	acho que tirando as disciplinas obrigatórias, estamos livres pra escolher.
25.i went to daigaku atm wearing my room attire and everyone is wearing kimono and suits 🤔🤔🤔🤔	Eu fui no caixa eletrônico da universidade vestindo minhas roupas de ficar em casa e geral lá usando kimono e terno
26.she uploaded it on saturday ffs and made the shimekiri today at 00.00	ela subiu a atividade no sábado e deixou a data limite de entrega pra hoje às 00:00

Dessa maneira, é perceptível que, além do contato de duas línguas (japonês e inglês), há também uma diversidade no que concerne à forma de escrita já que, em muitas situações, o japonês também é escrito em alfabeto romano, como em:

J: Ganbarou → Vamos nos esforçar; Bora lá! A gente consegue;

C: DOU DATTA?? → Como foi?

K: onegai 🙏🙏 → Por favor

D: Kirueee → Que lindo

Percebe-se, assim, a diversidade de línguas, códigos e estratégias utilizadas pelos participantes a fim de que a comunicação ocorresse.

2.1 Usos linguísticos e a busca por padrões com a Linguística de *Corpus*

Em termos simples, a Linguística de *Corpus* é a disciplina que se ocupa da compilação de textos, legíveis em computadores e compilados sob determinados critérios, para a realização de pesquisas linguísticas que lidam com grande quantidade de dados. Por coletar textos ou transcrições de discursos orais, essa metodologia atribui um aspecto de autenticidade às pesquisas e amalgama abordagens qualitativas e quantitativas, já que fornece estatísticas relevantes como frequência de ocorrência, por exemplo.

Com as ferramentas da Linguística de *Corpus*, foi possível identificar padrões fraseológicos que revelaram interações completas, claras e com distintos nuances de significação nas interações do grupo.

Com a plataforma *Sketch Engine*⁵, buscou-se no *corpus* de estudo os n-gramas mais significativos, isto é, as unidades lexicais compostas por mais de uma palavra, incluindo conectivos, sintagmas e idiomatismos (Rees, 2022, p.398) a fim de depreender a idiomaticidade das construções, bem como a fluidez informacional. A figura a seguir apresenta os itens de multipalavras mais estatisticamente significativos do *corpus*:

⁵ Serviço online de análise de corpus que possui diversas funcionalidades para a criação e investigação de palavras. Disponível em: <https://www.sketchengine.eu/>. Acesso em 04/07/2025

Figura 1- Screenshot das unidades de multipalavras do corpus

N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?	N-gram	Frequency ?
1 てくれ	16 ...	19 たいリンクお願いし	8 ...	37 かちょっと教え	6 ...	55 とかある	6 ...
2 だよ	14 ...	20 参加したいリンクお願いし	8 ...	38 になったら	6 ...	56 来月 熊野古道に	6 ...
3 ---	13 ...	21 たいリンクお願いしてもいい	8 ...	39 ちょっと教えて	6 ...	57 ないかちょっと教え	6 ...
4 気をつけ	11 ...	22 教えてくれ	8 ...	40 かちょっと教えて	6 ...	58 来月 熊野古道に行く	6 ...
5 そうだよ	11 ...	23 になった	7 ...	41 ちょっと教えてくれ	6 ...	59 歩きたいか	6 ...
6 ないかも	10 ...	24 に行きたい	7 ...	42 そこで歩き	6 ...	60 たいか歩きたく	6 ...
7 教えてくれ	10 ...	25 いつでも	7 ...	43 に行くけど	6 ...	61 車がある	5 ...
8 方がいい	10 ...	26 なのに	6 ...	44 てきた	6 ...	62 部屋にいる	5 ...
9 ----	9 ...	27 歩きたいか歩き	6 ...	45 熊野古道に行くけど	6 ...	63 ないと思う	5 ...
10 があって	9 ...	28 歩きたくないか	6 ...	46 そこで歩きたい	6 ...	64 に着いた	5 ...
11 に行って	9 ...	29 熊野古道に行く	6 ...	47 か歩きたく	6 ...	65 に来てね	5 ...
12 気をつけて	9 ...	30 ないかちょっと	6 ...	48 でも大丈夫	6 ...	66 があるの	5 ...
13 をつけて	9 ...	31 と言った	6 ...	49 たことある	6 ...	67 の車がある	5 ...
14 リンクお願いしてもいい	9 ...	32 たくないか	6 ...	50 で歩きたい	6 ...	68 の車が	5 ...
15 でもいい	9 ...	33 www	6 ...	51 持ってない	6 ...	69 来てね	5 ...
16 参加したいリンク	8 ...	34 たくないかちょっと	6 ...	52 で歩きたいか	6 ...	70 と思った	5 ...
17 ないかな	8 ...	35 歩きたくない	6 ...	53 たいか歩き	6 ...	71 てないから	5 ...
18 に来て	8 ...	36 について	6 ...	54 か歩きたくない	6 ...	72 ありがとうございます	5 ...

Rows per page: 100 1-72 of 72

Fonte: Sketch Engine

A partir da análise dessa lista, pôde-se depreender que:

a) A linguagem usada pelo grupo de estudantes apresenta registro predominantemente informal, com formas verbais simples sem uso de *ます* ou *です*. As chamadas “expressões de polidez”, —*ます*, adicionado às formas adverbiais de verbos e *です*, para nomes (Mukai; Suzuki, 2017, p.193) — são pouco utilizados e, quando o são, por pessoas específicas, principalmente por D:

Atos interacionais	Tradução direta
27.明日返しますので、貸してくれる人がいたらありがたいです	Devolvo amanhã. Se alguém puder me emprestar, ficarei agradecida.
28.了解です□	Entendido
29.いや、みんなが早い方がいいので、ただの提案です	Não, já que vocês preferem mais cedo, foi apenas uma sugestão.
30.飲み物は自分で持ってくださいってNさんの伝言です	A Sra.N disse para levarem suas próprias bebidas

b) Uso de expressões de benefício

Em japonês, certos verbos podem ser usados para descrever a percepção do locutor em relação a ações que lhe beneficiem, demonstrando gratidão, por exemplo. A expressão mais usada, conforme indicado pela figura 1, é justamente o verbo て+くれる (kureru-nº1), o qual refere-se a uma ação de terceiro feita em benefício do interlocutor ou de alguém de seu círculo. Ademais, “há o sentido adicional de gratidão por uma ação espontaneamente praticada por outrem”, como se pode observar nos exemplos abaixo:

Atos interacionais	Tradução direta
31.写真送ってくれてありがとう	Obrigado por mandarem as fotos
32.誕生日なのに奢ってくれたし	Mesmo sendo seu aniversário, você pagou pra gente...
33.応援してくれたみんなありがとう	A vocês que torceram por mim, obrigada.

c) Uso de finalização elíptica

Esse fenômeno, refere-se a enunciados aparentemente “incompletos”, mas que, pragmaticamente, apresentam um sentido íntegro já que a parte “faltante” deve ser subsidiada pelo outro interlocutor—como uma espécie de pressuposição interlocucional. Um exemplo desse fenômeno, é a finalização de enunciados com o けど (nº43 da figura 1), uma conjunção adversativa, largamente utilizada para amenizar o discurso ou para fazê-lo soar menos impositivo (Noda, 2020, p.8). Ono, Thompson e Sasaki (2012) indicam também que essa conjunção passa, na verdade, por um processo de conversão em partícula final, assemelhando-se às partículas interacionais finais, e assume um papel de “ceder” o turno para o outro interlocutor, solicitando um posicionamento ou resposta. Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus*:

Atos interacionais	Tradução direta
34.15日福岡に行くんだけど□□□	É que eu vou pra Fukuoka no dia 15...
35.そんなに強くないけど	Nem é tão forte assim...
36.私だったらその方がいいけど	Por mim, é melhor assim, mas...
37.まあ今日でもいいけど	Pode ser hoje também, na verdade...
38.私は何も感じなかったけど	Eu não senti nada, mas...
39.そう思うけど 😊	É o que penso, mas...
40. 😊 食べたい～ (この人お昼たくさん食べたけど)	Quero comer. Esta pessoa comeu muito no almoço, mas...

d) Uso de marcadores discursivos (よね、ね、か、ぞ、かな)

Dentre os marcadores discursivos discutidos por Mukai e Suzuki (2017, p.203), há as partículas interacionais, as quais expressam a atitude do interlocutor em relação ao enunciado ou a outros interlocutores. Abaixo, apresento um quadro com os principais marcadores utilizados pelo grupo e o sentido expresso:

Partícula interacional	Sentido expresso	Exemplo de uso no chat	Tradução direta
か	Dúvida	41.皆これあったか?	Vocês tinham isso?
		42.これ届いたか	Receberam isso?
		43.わかるか:(??	Entendeu?
	Assombro	44.マジか	Sério?
	Em solilóquios, expressa vontade ou expectativa	45.じゃ今週私も飲もうか	Acho que também vou beber essa semana.
かな	Dúvida sobre a veracidade da proposição (usada em monólogos).	46.インドの夜7時かな	Deve ser umas 19h na Índia...
		47.Dは大丈夫かな	Será que a D está bem...
		48.皆寝不足かな～	Vocês devem estar privados de sono...
		49.京都に来ないかな	Será que não vem pra Kyoto?
		50.グリーンの受付の人タバコもうやめたかな	Será que a gerente do Green parou de fumar?
	Usada em orações que exprimem ordem/convite.	51.吸えよ	Fume, oras
		52.もういいんだよ、先生。休んでよ	Já deu, professora. Descansa, vai.
		53.暖かい写真を撮ろうよ🥰	Vamos tirar umas fotos de aquecer o coração
		54.J:人気だなー D: そうだよ～	J: Popular, hein... D: Pois é...

よ	Afirmação sobre informação que apenas o locutor possui e que é nova e assertiva.	55.最後の講義はライブするらしいよ	Parece que ela vai dar uma última palestra
		56.私も今から引退できるんだったらしたいよ😁	Se eu pudesse, também me aposentaria agora, viu
		57.お母さんだからね 子供のことだったら、全て分かるよー	É porque sou a mãe de vocês, né? Uma mãe sabe tudo sobre seus filhos.
ね	Pedido de concordância ou confirmação sobre a veracidade de informação transmitida pelo interlocutor.	58.日本のレポートの構成は少し違うなのでね	É que o modelo de relatório do Japão é um pouco diferente.
		59.行く人は返事してくださいね	Quem for, avisa por favor, ok?
		60.これは国民年金だね?	Isso aqui é da Previdência Nacional né?
よ+ね	Chama a atenção do interlocutor e confirmar informação	61.でも私たちどの学部にも所属していないよね	Mas nós não somos de nenhum departamento, não é mesmo?
		62.それで8人も行くよね	Então, 8 pessoas vão. É isso?
		63.9時10頃到着よね	Então, vamos chegar às 9h ou 10h?
わ	Usada por mulheres para expressar afirmação	64.なのに、coke だけ言ったのに、P、J、K笑った、私しかわからなかったわ口	Mas então, eu só disse “coke”, mas aí P, J e K riram. Só eu que fiquei sem entender.
		65.ごめん入力させてもらわ	Desculpa, vou adicionar
		66.はい、頑張るわ	Sim, vou me esforçar
つけ	Exprime incerteza	67.え? teamsの和大的アカウントまだ使えるだっけ	Hã? Ainda dá pra usar a conta do teams da universidade de Wakayama?
		68.今直ぐのパーティーはどこだっけ?	Onde que era a festa de agora mesmo?

		69.結局チケットいくらだっけ?	Quanto que era o bilhete mesmo, no fim das contas?
な	Partícula de exclamação ou admiração comumente usada em diálogos	70. M:Sさんのところ。買い物する時Sさんが連れてきた D: おおなるほいいな	M: Na casa da sra. S. Ela nos trouxe depois das compras. D: Ah, é mesmo? Que bom, né.
		71.もうすぐ結婚式の人が多いなあ	Logo mais haverá vários casamentos
		72.人気だなー	Quanta popularidade, hein...
ぜ	Coloquial e de uso masculino ⁶ utilizado para chamar atenção do interlocutor.	73.今度また行こうぜ(←) 。	Bora de novo!
		74.体験だぜ	É uma experiência, cara
		75.マジか! やったぜ!	Real? Aí, sim!

As características interacionais tratadas nesta seção revelam como as trocas ocorriam no ecossistema virtual e como cada participante fazia uso de um conjunto de estratégias (individuais ou coletivas) para efetivar a comunicação. Contudo, resta discorrer, ainda, sobre um outro componente da tríade ecológica, isto é, o território. Tendo em vista que as trocas se davam em um ambiente virtual, a seção seguinte descreverá de que forma a configuração *online* moldava a interação dos participantes.

3. Território

O ambiente virtual certamente afetou a forma com que as trocas interativas se concretizavam. Importante notar, por exemplo, o uso extensivo de emojis e a troca de conteúdos por *links*, áudios e fotos. Ademais, apesar do caráter democrático de um aplicativo de mensagens e da natureza dialógica da comunicação humana, há predomínio de certas vozes no *chat* em questão, como pode ser visto na tabela abaixo, a qual mostra o número de mensagens enviadas por cada participante.

Tabela 1- Participação de membros nas interações comunicacionais

Identificação	Total de mensagens	Total de palavras	Média de caracteres por mensagem
T	1055	1455	10,38
D	725	876	12,55

⁶ Apesar do uso predominante por pessoas do gênero masculino apontado por Mukai e Suzuki (2017, p.217), no *corpus*, essa partícula interacional foi usada unicamente por pessoas do gênero feminino.

C	942	2398	17,41
R	771	1935	18,18
K	553	1503	18,16
M	695	1879	18,89
J	866	4274	28,50
P	549	736	14,03

Fonte: Autora

Outrossim, cumpre frisar a atipicidade do ambiente virtual, isto é, considerando que as interações ocorrem prototipicamente face-a-face, de acordo com as regras interacionais (Couto; Couto; Borges, 2015, p.114), o território virtual impõe certos desafios comunicacionais. Esses obstáculos comunicacionais podem engendrar mal-entendidos, desinformação e deturpação de nuances, resultados esses que podem ser evitados, contornados ou mitigados pelo uso de áudios, vídeos, emojis, *gifs* e outros suportes que são distintivos de plataformas virtuais.

Nowogrodzki da Silva (2019, p.65) afirma que as interações virtuais se baseiam nos “princípios de desterritorialização e de virtualização das interações”, isto é, o território físico e os fatores a ele ligados são eliminados, emergindo, em seu lugar, um “simulacro virtual” onde os participantes criam avatares de si próprios. Nesse novo território, as regras que regem os atos comunicativos são únicas e particulares ao ambiente em que ocorrem, sendo concomitantemente moldadas e restringidas pelas ferramentas digitais. Dessa maneira, o mesmo autor indica que um dos principais constituintes do ecossistema linguístico (o território) desaparece, rompendo a tríade basilar, dissolvendo, conseqüentemente, a territorialidade física das interações e retirando a corporeidade e o aspecto físico das interações entre organismos diferentes e entre organismos e o mundo. Apesar dessa ruptura, contudo, o autor ressalta que a comunicação não é impossibilitada, pelo contrário, é reconfigurada por meio da emulação de aspectos físicos no ambiente virtual, como o uso de emojis, por exemplo. Cabe ressaltar que um dos itens extralinguísticos mais representativos do *corpus* em estudo foram justamente os emojis, cuja frequência de uso é apresentada a seguir:

 → 230	 → 31	 → 17
 → 215	 → 24	 → 15
 → 170	 → 24	 → 14
 → 110	 → 23	 → 13
 → 98	 → 23	 → 12
 → 51	 → 22	 → 12
 → 43	 → 20	 → 12
 → 37	 → 18	 → 11
 → 36	 → 17	

Assim, o ambiente virtual se torna uma espécie de extensão de comunidades de fala e de ecossistemas físicos, servindo para dar continuidade e posteridade às relações forjadas em territórios tangíveis. Apesar de poder servir como extensão do ecossistema físico, o ecossistema virtual inevitavelmente torna-se um simulacro do espaço e das interações prototípicas favorecendo, conseqüentemente, a criação de novas identidades e de “máscaras digitais” (Nowogrodzki da Silva, 2021, p.48) por meio das quais os interactantes constroem novos “eus”, inclusive por meio de subversões de usos linguísticos.

4. Discussão

A partir dos dados apresentados resta, assim, propor respostas aos questionamentos que conduziram este trabalho. O primeiro concerne à existência de verdadeiras interações ou meras tentativas de interações comunicativas. Inicialmente, há de se ressaltar que as trocas em ambientes virtuais apresentam inúmeras dificuldades inerentes à inexistência do corpo físico dos interactantes. Essa falta de corporeidade material é, ao menos tentativamente, suprida por recursos tecnológicos adicionais (e.g. o envio de áudio, figurinhas, emoji); contudo, os entraves característicos às interações virtuais, como ambiguidades de sentido e ininteligibilidade da mensagem precisam ser resolvidos pelos próprios interlocutores, os quais devem, segundo Nowogrodzki da Silva (2021, p.53) elaborar os dizeres de forma mais reflexiva e criteriosa, com informações e elementos interpretativos suficientes. Nesse sentido, quais indicadores serviriam para verificar se houve efetiva interação comunicativa no *chat* em estudo, considerando os potenciais empecilhos derivados do próprio ambiente virtual?

De acordo com a L.E, uma interação comunicativa, isto é, um diálogo ou interlocução, consiste em uma alternância entre a solicitação de um interlocutor e do atendimento de tal requisição por outro interactante. Nesse movimento, chamado de “fluxo interlocucional”, além da alternância de papéis, há também a construção de sentido por meio de marcadores interlocucionais que caracterizam os turnos de fala. Assim, para que sejam efetivadas, as interações devem respeitar as regras interacionais e as regras sistêmicas. As primeiras dizem respeito à observância de hábitos interacionais característicos de uma dada comunidade; enquanto às segundas fazem referência ao uso das regras do sistema linguístico em questão.

Entre as regras interacionais elencadas em Couto, Couto e Borges (2015, p.114-115), as seguintes foram identificadas no *chat*:

a) As solicitações engendraram respostas cujas naturezas variavam a depender do tópico abordado. Por vezes, as reações eram de anuência, assentimento ou mesmo de discordâncias, contestação, observação e similares;

b) Existência de tomada de turno, ou seja, as solicitações de um falante “A” iniciavam o fluxo interlocucional, com respostas subsequentes de falantes “B”, “C” e etc. e a alternância de papéis entre os interactantes;

c) Adoção de tom adequado à temática abordada pelo grupo (e.g.: em conversas jocosas, ironia e piadas abundavam; enquanto que, em assuntos sérios, expressões e interações condizentes se fizeram presentes);

d) Adaptação mútua, identificada, por exemplo, na estratégia coletiva anteriormente constatada em que os interactantes trocavam de código (japonês/inglês) ou faziam uso das regras sistêmicas de uma língua com itens lexicais de outra;

e) Encerramento apropriado à interação;

Somado a esses indicadores, outro ponto indiciário de efetiva interação comunicativa era o uso de regras sistêmicas (das línguas japonesa e inglesa) — mesmo que com construções anômalas ou desviantes da gramática normativa por vezes. Os interactantes faziam uso de estruturas sintaticamente sofisticadas e lexicalmente complexas, como o uso de verbos benefactivos (ver nº 32 a 34) e de finalizações elípticas (ver nº 35 a 41), as quais dependem de conhecimento contextual e pressuposicional para serem compreendidas.

Assim, constatou-se que embora o conhecimento individual das regras de uma língua e de seu léxico não garante efetiva comunicação, quando associadas à aplicação de regras interacionais—adaptadas ao ambiente virtual em questão—, os participantes do *chat* em estudo puderam se compreender mutuamente. Ademais, se, por um lado, o respeito às regras sistêmicas pode ser considerado um indicativo de efetiva interação comunicacional, a subversão a essas regras também pode sê-lo. Isto é, como anteriormente estabelecido, a partícula interacional ㄹ(ze)—de uso coloquial e predominantemente masculino—era usado por pessoas do gênero feminino. Esse uso não prototípico indica uma subversão de regras linguístico-sociais que serviria não apenas para cumprir um papel pragmático, mas também identitário, já que, conforme discutido, interactantes criam “avatars”, isto é, *personas* virtuais, para interagir no meio ambiente digital.

Com isso, sintetizo que os indicadores de efetiva interação comunicacional virtual identificados foram:

1. Desejo por comunhão;
2. Uso de regras interacionais, adequadas aos ambientes virtuais, com emprego de estratégias coletivas para efetivação da interação;
3. Observância de regras sistêmicas;
4. Subversão de regras sistêmicas.

Depreendeu-se, a partir da análise do *chat*, que a comunidade de fala em estudo, formada pela afinidade dos membros, desenvolveu uma dinâmica particular de interação por meio de duas línguas e de outros signos não linguísticos. Assim, apesar das diferentes origens sociolinguísticas e das barreiras inerentes às interações em ambientes virtuais, a interação do grupo pôde ser efetivada pois houve o desejo pela sua concretização (comunhão) e o emprego de estratégias coletivas que superaram eventuais desconhecimentos relativos a regras sistêmicas.

Considerações finais

Este trabalho analisou um *corpus* de conversas trocadas em um aplicativo de mensagens com vistas a identificar indicadores de efetivas interações comunicativas entre intercambistas de variadas origens sociolinguísticas durante sua estadia no Japão. Partindo de uma perspectiva ecolinguística, em que a língua não é mero instrumento de comunicação, consistindo, na verdade, nas próprias interações verbais, pretendeu-se demonstrar que os participantes do *chat* virtual interagiram eficazmente em um ecossistema não prototípico (o meio-ambiente virtual). O desejo por comunhão, quesito imprescindível para que uma interação ocorra, refletiu-se no uso de estratégias comunicativas coletivas—como o uso de sintaxe da língua japonesa interpelada por itens lexicais em língua inglesa, ou vice-versa—, e no emprego eficiente das regras interacionais e sistêmicas, as quais tornaram-se, assim, evidência da própria efetividade interacional.

A afinidade do grupo, bem como as trocas respeitadas em um ambiente embaralhado pela ausência física dos interactantes, possibilitou a criação de uma comunidade de fala única com dinâmicas interacionais distintivas marcadas pela diversidade de códigos, signos e línguas.

Referências

- COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; COUTO, Hildo Honório do. Ecolinguística, linguística ecossistêmica e análise do discurso ecológica (ADE). *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 499–526, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v28i2.35532>.
- COUTO, Hildo H. do; COUTO, Elza K. N. N. do & BORGES, Lorena A. O. Análise do Discurso Ecológica (ADE). Campinas: Pontes, 2015, 218p.
- COUTO, Hildo Honório do. 2007. Ecolinguística. Estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus Editora www.thesaurus.com.br ISBN 9788570 626035, 462p.
- NODA, Minako. *How the Japanese “Contrastive” kedo is Structured and Used in Everyday Conversation*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos do Leste Asiático) – University of Alberta, Department of East Asian Studies, Edmonton, 2020.
- NOWOGRODZKI DA SILVA, Anderson. Confluências entre a sociolinguística qualitativa e a ecolinguística: práticas religiosas virtualizadas. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 5, n. 2, p. 54–74, 2019.
- NOWOGRODZKI DA SILVA, Anderson. *Interação comunicativa virtual: avatares e simulacros na comunidade de fala virtual ATEA*. 2021. 132 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Orientador: Hildo Honório do Couto.
- ONO, Tsuyoshi; THOMPSON, Sandra A.; SASAKI, Yumi. Japanese negotiation through emerging final particles in everyday talk. *Discourse Processes*, [S.l.], v. 49, n. 3-4, p. 243–272, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2012.664759>.
- POOLE, Robert. *Corpus-Assisted Ecolinguistics: Ecolinguistics and Corpus-Assisted Discourse Study*. Dublin: Bloomsbury Academic, 2022. 217 p. ISBN 978-1-350-13855-1.
- REES, G. Using corpora to write dictionaries. In: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael J. (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. 2nd ed. London: Routledge, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367076399>.

II. *Translanguaging* como prática ecológica no ensino de português como segunda língua⁷

Alicia Stephany Carvalho de Souza⁸

Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar de que maneira a prática do *translanguaging* (ou translanguagem) pode ser compreendida como uma ação pedagógica coerente com os princípios da ecolinguística, especialmente no âmbito do ensino de português como segunda língua (PL2). Em contextos educativos cada vez mais marcados pelo multilinguismo e pelo contato de línguas, torna-se urgente repensar as práticas docentes a partir de uma perspectiva que valorize os repertórios diversos dos aprendizes, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos e responsivos.

Historicamente, o ensino de línguas adicionais esteve associado a abordagens que priorizam a norma culta da língua-alvo e desconsideram o uso de outros idiomas pelos aprendizes. Essa lógica monolíngue e muitas vezes excludente desvaloriza os saberes linguísticos que os alunos já possuem, tratando-os como obstáculos, e não como potenciais recursos pedagógicos. A prática pedagógica dominante, nesse sentido, tende a reproduzir um modelo centrado na correção, na padronização e na imitação da fala nativa, negligenciando as interações reais e híbridas que caracterizam o uso da linguagem em contextos de contato.

Translanguaging é uma prática comunicativa e pedagógica que rompe com a concepção tradicional de línguas como sistemas separados e independentes. Segundo García e Wei (2014), trata-se da “capacidade de usar todo o repertório linguístico de forma integrada” para comunicar-se, pensar e aprender, superando a ideia de línguas separadas. Para Moita Lopes (2022, p. 85, *grifo do autor*), a translanguagem “é uma política linguística de resistência à ordem monolíngue e à colonialidade do poder”, pois cria espaços em que os sujeitos multilíngues podem atuar com liberdade. Já Milozo (2019, p. 75) observa que, em contextos de ensino de português como língua adicional, o *translanguaging* permite que os aprendizes construam sentido mobilizando afetivamente as línguas que compõem sua trajetória, o que amplia as possibilidades de participação e compreensão. De modo semelhante, Cossa (2022, p. 46) afirma que o uso pedagógico da translíngua “favorece a inclusão e fortalece a identidade linguística dos aprendentes”, especialmente quando o ensino se realiza em contextos multilíngues, como o moçambicano. Essas definições convergem para a ideia de que o *translanguaging* é, antes de tudo, uma prática ecológica, por respeitar os modos reais de convivência linguística e promover a sustentabilidade da diversidade.

A partir da concepção de ecolinguística como uma abordagem holística da linguagem (Couto, 2013), que compreende a língua como parte de um ecossistema comunicativo complexo, propõe-se aqui que o *translanguaging* atua como mecanismo de equilíbrio ecológico entre os sistemas linguísticos em contato. Desse modo, a prática translíngue não apenas facilita o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a sustentabilidade linguística e para a manutenção das identidades culturais dos sujeitos.

⁷ Artigo produzido como obtenção de menção da disciplina Ecologia Linguística do PPGL da Universidade de Brasília – UnB.

⁸ Aluna de mestrado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – PPGL, UnB.

A pesquisa de Cossa (2022), realizada em Moçambique, reforça essa proposta ao demonstrar que o uso dos repertórios linguísticos dos alunos, incluindo línguas locais, o português e o inglês, propicia aulas mais dinâmicas, participativas e eficazes. O autor argumenta que “o *translanguaging* permite maior participação e interação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem” (Cossa, 2022, p. 1), e ainda destaca que essa prática “ajuda os alunos a se sentirem mais à vontade e motivados para aprender” (p. 45). Esses achados reforçam que há uma sinergia entre os princípios da pedagogia ecológica e as práticas translíngues, especialmente em contextos de osmose linguística e diversidade cultural.

Além disso, o autor ressalta a importância de valorizar o conhecimento linguístico prévio dos aprendizes como parte do ambiente de ensino. Para Cossa (2022), a pedagogia translíngue contribui não apenas para o engajamento dos estudantes, mas também para o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural, promovendo uma convivência mais harmoniosa entre as línguas em contato. Essa visão está em sintonia com o pensamento de Couto (2013), para quem a ecolinguística deve assumir o compromisso de preservar a diversidade linguística e o equilíbrio das relações linguístico-culturais.

Assim, a reflexão proposta neste artigo parte da articulação entre a teoria ecolinguística, os estudos sobre *translanguaging* e as práticas pedagógicas em contextos reais de ensino de PL2. Busca-se demonstrar que o reconhecimento das múltiplas línguas que compõem o repertório dos aprendizes, e seu uso estratégico em sala de aula não enfraquece o ensino do português, mas, ao contrário, o fortalece ao criar vínculos mais significativos com os sujeitos da aprendizagem. Promover práticas ecológicas no ensino de línguas significa, sobretudo, criar espaços para que os aprendizes possam agir, interagir e construir sentido a partir de toda a sua experiência linguística e cultural.

2. Fundamentação Teórica

2.1 A ecolinguística como visão de linguagem

A ecolinguística, como explica Couto (2013), não se limita a empregar conceitos ecológicos como mera metáfora, mas se propõe como um ramo da ecologia geral. Nesse sentido, a linguagem é concebida como um ecossistema, ou seja, uma rede de interações verbais situada num contexto natural, social e mental. Trata-se de um paradigma holístico, em que o objeto da linguística passa a ser a interação comunicativa em todos os seus aspectos, e não apenas o sistema linguístico estruturado e normatizado.

Couto (2013, p. 300) defende que “a língua é vista como uma rede de interações (naturais, mentais e sociais)”, o que implica compreender o fenômeno linguístico como inseparável do ambiente em que se manifesta. Essa perspectiva abre espaço para a valorização das práticas linguísticas híbridas e dinâmicas, como o *translanguaging*, que refletem a diversidade ecológica dos repertórios linguísticos dos sujeitos.

Nesse ecossistema, a língua é compreendida não como um sistema estático e isolado, mas como um elemento vivo, em interação constante com o meio ambiente social, político e cognitivo. Essa visão se opõe à concepção tradicional da linguística estruturalista, que analisa a língua como um conjunto de regras autônomas e independentes dos contextos de uso. A proposta ecolinguística, por outro lado, busca compreender como as línguas se desenvolvem, sobrevivem ou desaparecem em função de fatores socioculturais e ambientais.

Esse posicionamento também possui implicações éticas. Para Couto (2013), é papel da ecolinguística defender a diversidade linguística e promover a sustentabilidade cultural. Em contextos educacionais, essa perspectiva significa reconhecer e valorizar as

línguas e variedades linguísticas dos alunos como recursos para a aprendizagem, e não como problemas a serem corrigidos. A língua, nesse contexto, é compreendida como prática social, profundamente ligada à identidade e à cultura dos falantes.

Dessa forma, a ecolinguística estabelece pontes entre o campo da linguística, a educação e os direitos linguísticos, propondo uma abordagem integradora que respeite a complexidade das relações humanas com a linguagem. Ao pensar o ensino de português como segunda língua a partir dessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem linguística deve ser vista como um processo de inserção ecológica do sujeito no novo ambiente linguístico-cultural, e não como simples substituição ou neutralização das línguas de origem.

2.2 Translanguaging: interação, identidade e sustentabilidade

O conceito de *translanguaging* foi desenvolvido por Garcia e Wei (2014) para descrever as práticas linguísticas de falantes multilíngues que utilizam, de maneira integrada, os recursos de diferentes línguas em suas interações cotidianas. Trata-se de uma abordagem que reconhece o repertório linguístico do falante como um conjunto unificado de recursos comunicativos, rompendo com a ideia de línguas separadas e estanques. Nesse sentido, o translanguaging ultrapassa a alternância de códigos (code-switching) e se afirma como uma prática pedagógica, cognitiva e identitária.

Ainda segundo os autores supracitados, os sujeitos multilíngues não subdividem suas línguas, mas mobilizam seu repertório completo de forma dinâmica para construir sentido. O *translanguaging*, portanto, reflete a maneira como esses falantes experienciam e constroem o mundo, sendo ao mesmo tempo um ato linguístico e político. Para Moita Lopes (2022), essas práticas representam formas de resistência à homogeneização e de valorização das identidades híbridas. O autor argumenta que a translanguagem cria espaços de agência para os aprendizes, permitindo-lhes expressar subjetividades que não cabem em normas linguísticas rígidas.

Do ponto de vista educacional, o *translanguaging* permite o reconhecimento das múltiplas línguas dos aprendizes como parte do processo de aprendizagem. Milozo (2019), ao investigar o uso do translanguaging em sala de aula de português como língua estrangeira, evidencia como os estudantes empregam seus repertórios plurais para elaborar sentidos, negociar significados e desenvolver competências comunicativas de forma ativa. A pesquisa mostra que essa prática amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o vínculo entre os sujeitos e o conteúdo trabalhado.

Além disso, o *translanguaging* é inserido de forma natural na proposta ecolinguística por sua capacidade de refletir a diversidade linguística real dos ambientes de uso. Como argumenta Cossa (2022), ao integrar línguas locais ao ensino formal, os aprendizes se sentem mais motivados e representados, promovendo um equilíbrio ecológico entre o ambiente escolar e a realidade linguística dos sujeitos. O autor afirma que essa abordagem "contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia de inclusão, sensível às práticas linguísticas do cotidiano dos aprendentes" (Cossa, 2022, p. 46).

Portanto, compreender o *translanguaging* como prática ecológica significa reconhecer que os aprendizes habitam ecossistemas linguísticos complexos e que suas escolhas linguísticas refletem modos legítimos de habitar o mundo. Ao integrar o translanguaging às práticas pedagógicas de ensino de português como segunda língua, promove-se não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o fortalecimento de vínculos culturais, afetivos e identitários.

2.3 A pedagogia ecológica no ensino de português como L2

A pedagogia ecológica no ensino de PL2 exige que se vá além da mera transmissão de regras gramaticais. É necessário compreender a sala de aula como um ecossistema de significações e interações, onde as línguas em contato refletem vivências, afetos e identidades. Nesse sentido, o ensino deve ser centrado nas relações sociais que os aprendizes constroem com a língua, não apenas como código, mas como prática situada e significativa.

Monteiro e Salgado (2018), ao analisar a situação linguística na fronteira Brasil–Venezuela, argumentam que os sujeitos “entrelínguas” vivem em trânsito constante e constroem suas falas a partir de múltiplas referências culturais e linguísticas. A pedagogia que se propõe ecológica deve acolher esse trânsito como condição legítima de aprendizagem, reconhecendo que os aprendizes operam com um repertório híbrido que precisa ser mobilizado, e não reprimido.

Como destaca Cossa (2022), esse tipo de abordagem favorece o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, especialmente em contextos nos quais há desigualdade entre as línguas dos aprendizes e a língua de escolarização. Para o autor, a escola precisa ser capaz de dialogar com as línguas do cotidiano dos alunos, promovendo uma ecologia de saberes que valorize os repertórios linguísticos e culturais dos sujeitos. Isso exige dos educadores uma postura ética e crítica, que reconheça o valor social, afetivo e epistêmico das línguas em contato.

A pedagogia ecológica, portanto, demanda do professor uma escuta atenta e uma mediação dialógica, capaz de acolher diferentes modos de dizer e construir conhecimento. Trata-se de uma prática comprometida com o equilíbrio linguístico e com a justiça social, que reconhece que o ensino de português como segunda língua não se realiza em espaços neutros, mas em territórios linguísticos marcados por relações de poder, pertencimento e resistência.

Couto (2013) enfatiza que, para ser verdadeiramente ecológica, a educação linguística deve respeitar os modos locais de interação verbal e atuar contra o apagamento das línguas minoritárias. Em sintonia com essa visão, o *translanguaging* não é apenas um recurso didático, mas uma estratégia de resistência que permite aos aprendizes manterem vivas suas línguas e identidades dentro do espaço escolar. Assim, a pedagogia ecológica e o *translanguaging* convergem para a construção de práticas de ensino mais humanas, democráticas e sustentáveis.

3 Metodologia

Este trabalho insere-se na abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, e adota a pesquisa bibliográfica como principal método de investigação. O objetivo é analisar como as noções de ecolinguística e *translanguaging* têm sido discutidas e aplicadas no contexto do ensino de português como segunda língua (PL2), especialmente em situações marcadas pela diversidade linguística e cultural.

A escolha por uma metodologia qualitativa se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve representações, sentidos, práticas pedagógicas e perspectivas teóricas em construção. A abordagem qualitativa permite a compreensão de fenômenos em profundidade, valorizando os contextos, os sujeitos e as múltiplas dimensões que atravessam o processo educativo.

Para isso, foram selecionadas obras teóricas, dissertações e artigos científicos que abordam diretamente os conceitos centrais da pesquisa: ecolinguística, *translanguaging* e ensino de línguas adicionais. Entre os principais autores analisados, destacam-se Couto

(2013), Garcia e Wei (2014), Moita Lopes (2022), Milozo (2019), Monteiro e Salgado (2018) e Cossa (2022), cujas produções dialogam com perspectivas críticas e interculturais da educação linguística.

Os critérios de seleção das fontes consideraram a atualidade das publicações, a relevância teórica dos autores no campo da linguística aplicada e da educação, bem como a presença explícita de articulações entre linguagem, diversidade e práticas pedagógicas em contextos multilíngues. A análise do corpus bibliográfico foi conduzida com base na leitura analítica e interpretativa dos textos, buscando identificar recorrências conceituais, posicionamentos pedagógicos e propostas de intervenção alinhadas aos princípios da ecolinguística. A ecometodologia da linguística ecossistêmica é uma metametodologia que pode agasalhar tudo isso (COUTO, 2018).

4 Considerações finais

Ao longo deste artigo, exploramos a articulação entre a ecolinguística e o *translanguaging* como fundamentos para uma prática pedagógica mais inclusiva e sustentável no ensino de português como segunda língua (PL2). A análise demonstrou que, ao reconhecer os repertórios linguísticos plurais dos aprendizes e compreender a linguagem como parte de um ecossistema dinâmico, é possível construir ambientes de aprendizagem que valorizam a diversidade e promovem o equilíbrio linguístico-cultural.

A ecolinguística, conforme defendido por Couto (2013), oferece uma perspectiva holística que rompe com visões normativas e estáticas da linguagem. Ao tratar a língua como um fenômeno ecológico, inserido em redes de interações naturais, sociais e mentais, essa abordagem permite que as práticas pedagógicas transcendam a mera reprodução de normas e abracem a complexidade dos contextos multilíngues. Nesse sentido, o *translanguaging* emerge como uma prática coerente com essa visão, pois possibilita que os aprendizes mobilizem todo o seu repertório linguístico para construir sentidos, negociar significados e consolidar suas identidades. Como evidenciado por Garcia e Wei (2014), essa prática não é apenas um recurso cognitivo, mas também um ato político de resistência à homogeneização linguística.

Os estudos de Cossa (2022) e Milozo (2019) reforçam que o uso estratégico do *translanguaging* em sala de aula amplia o engajamento dos estudantes, fortalece sua motivação e promove uma aprendizagem mais significativa. Em contextos como os analisados por Monteiro e Salgado (2018), onde os aprendizes transitam entre fronteiras linguísticas e culturais, a pedagogia translíngue mostra-se essencial para acolher suas vivências e legitimar suas formas de expressão. Essas práticas não enfraquecem o ensino do português, mas, ao contrário, enriquecem-no ao estabelecer vínculos afetivos e identitários com os sujeitos.

A incorporação de elementos da sociolinguística, ainda que de forma pontual, reforça a importância de legitimar a variação linguística como parte inerente da vida social. Trabalhos como os de Labov (1972; 2008) e Weinreich, Labov e Herzog (1968) destacam que a heterogeneidade linguística não é um desvio, mas uma característica estrutural das línguas, alinhando-se assim à noção ecológica de diversidade. Essa perspectiva complementa a proposta central do artigo, ao sublinhar que as práticas pedagógicas devem ser sensíveis aos contextos sociais e às relações de poder que os permeiam.

Em síntese, a pedagogia ecológica translíngue representa uma proposta transformadora para o ensino de PL2, pois integra teoria e prática em prol de uma educação linguística mais justa e sustentável. Ela convoca os educadores a assumirem um

compromisso ético com a valorização das identidades linguístico-culturais dos aprendizes, promovendo espaços de diálogo e inclusão. Como demonstrado pelos autores discutidos, essa abordagem não apenas facilita a aquisição linguística, mas também contribui para a manutenção da diversidade e para a construção de sociedades mais equitativas. Assim, este trabalho reafirma a urgência de repensar as práticas docentes à luz de uma visão ecológica e translíngue, capaz de acolher a complexidade e a riqueza dos repertórios dos aprendizes no século XXI.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística: teoria, métodos e aplicações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- COSSA, Arlindo José. *Translanguaging e o ensino de línguas em Moçambique: práticas e implicações pedagógicas*. 2022.
- COUTO, Hildo Honório do. *A ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. 3. ed. Brasília: Thesaurus, 2013.
- COUTO, Hildo Honório do. O que vem a ser ecolinguística, afinal? *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 275-313, 2013.
- COUTO, Hildo Honório do. Por que linguística ecossistêmica. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3–20, 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/4468>. Acesso em: 2 jul. 2025.
- COUTO, Hildo Honório do. A metodologia na linguística ecossistêmica. *ECO-REBEL* v. 4, n. 2, p. 18-33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/12355/10835>
- GARCIA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- LABOV, William. *O paradoxo da mudança linguística*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Sociolinguística: teoria, métodos e aplicações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 79-102.
- LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MILLOZO, Giovana Nicolini. *Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira*. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Translinguagem, performatividade e decolonialidade. *Diversitas*, v. 14, n. 1, p. 80-97, 2022.
- MONTEIRO, Ana Maria Vieira; SALGADO, Ana Cláudia Peters. Translinguar de fronteira: o falar e o ensinar de sujeitos entrelínguas do Brasil e da Venezuela. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 39, p. 1-15, 2018.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, Winfred; MALKIEL, Yakov (Eds.). *Directions for historical linguistics: a symposium*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-195.

III. A Ecologia Linguística das Línguas Crioulas

Pedro Rezende Simões

Introdução

A área da Ecologia Linguística, desconhecida por muitos, trata das interações entre línguas e seus ambientes, incluindo questões sociais, culturais e ecológicas. As ideias precursoras da Ecologia Linguística, na verdade, em tempos imemoriais, como no texto “Language and Environment” de Edward Sapir, escrito em 1912, que investigava relações entre natureza e linguagem (STEINER, 2001). Este linguista e antropólogo americano, que analisou línguas indígenas na América do Norte, partia da ideia de que o léxico era a principal forma de percebermos a cultura dos falantes.

A Ecologia Linguística também se ocupa de questões referentes à diversidade linguística, como afirma Steiner (2001) no capítulo de “Language and Gnosis”:

Why does *homo sapiens*, whose digestive track has evolved and functions in precisely the same complicated ways the world over, whose biochemical fabric and genetic potential are, orthodox science assures us, essentially common, the delicate runnels of whose cortex are wholly akin in all peoples and at every stage of social evolution - why does this unified, though individually unique mammalian species not use *one* common language? (STEINER, 2001, p. 34).

Partindo da Biologia, a Ecologia Linguística usa o conceito de ecossistema para se referir às relações que existem entre as línguas e seus falantes, sempre tendo em mente a ideia de que a língua é interação.

Couto (2009) afirma que é difícil definir Linguística e que a definição do que é língua depende da pergunta que fizemos, ou seja, se a vemos como algo mental, social ou de outra natureza, como é possível perceber na Gramática Gerativa, na Análise do Discurso e na Sociolinguística, entre outras disciplinas.

No que se refere à Ecologia biológica, ela é definida mais ou menos assim: “ecologia é o estudo das inter-relações entre os seres vivos e entre eles e seu ambiente” (COUTO, 2009, p. 17). Ecossistema é definido como “o conjunto formado pelos seres vivos e seu meio ambiente, considerados como um todo, e suas inter-relações”. (COUTO, 2009, p. 17). O que interessa ao ecólogo no ecossistema não são os organismos vivos em si (objeto da Biologia), mas as inter-relações que se dão entre eles, por um lado, e entre eles e seu meio, por outro lado (COUTO, 2009, p. 17)

Outra característica comum, segundo Couto (2009), é a porosidade, ou seja, o fato de não haver descontinuidade entre um ecossistema e os que estão adjacentes a ele. Outro conceito relevante na Ecologia é a diversidade, parte do ecossistema, uma vez que tem que haver nele muitas espécies diferentes para que elas se inter-relacionem. Nesse contexto, os organismos, que formam um todo, adaptam-se ao ambiente em que estão inseridos e também modificam o ambiente em que vivem.

Ainda na Biologia, há os termos *comunidade biológica*, *habitat*, *nicho ecológico*, *população*, *sociedade* e *colônia*, entre outros. Tudo isso pode afetar a linguagem, levando ao surgimento de novas palavras que revela uma adequação às novas condições ambientais. Do mesmo modo, aprender uma segunda língua é adaptar-se a uma nova comunidade de fala e respectiva comunidade de língua.

Iniciada pelo americano de origem norueguesa Einar Haugen no final do século passado, ela é definida como: “the study of interactions between any given language and its environment” (HAUGEN, 2001:57 *apud* STEFFENSEN, 2007).

São objeto de estudo da Ecologia Linguística diversas questões como as interações entre línguas, influências sociais e culturais, o ambiente linguístico (comunidade de fala e comunidade de língua), línguas ameaçadas, entre outras. O ecossistema, termo oriundo da Biologia, é a base para compreendermos as relações complexas entre os idiomas e seus falantes, considerando que as línguas não são sistemas isolados, e sim “órgãos vivos” que estão em evolução contínua e em constante interação com as pessoas que as falam.

Durante os anos 1970 e 1980 a abordagem iniciada por Haugen cresceu rapidamente, principalmente nos Estados Unidos, tratando de questões como aquisição de língua, bilinguismo e multilinguismo, diversidade linguística e revitalização. Hoje em dia, a Ecolinguística é um campo interdisciplinar respeitado no meio acadêmico, e trata de variados temas como a Análise do Discurso e a Sociolinguística.

O objetivo deste artigo é utilizar a abordagem da Ecolinguística para tratar sobre línguas crioulas que, de acordo com Couto (2017):

Para começo de conversa, deve ficar bastante claro que elas não são aleijões, deformações de línguas “perfeitas”, como criam e queriam os colonizadores. Pelo contrário, elas são interessantes para a teoria linguística justamente porque aquelas tendências gerais (TGA, como definido em 1.4.5) que se manifestam aqui e ali em diferentes línguas, nelas afloram de forma concentrada. [...] Como está implícito nas definições de Bickerton vistas acima (cf. também Bickerton 1981), um pidgin surge quando um povo dominante e sua língua (PL₁) entra em contato estreito com povos dominados e suas línguas (PL₂, PL₃, ..., PL_n). [...] verifica-se que de acordo com esse modelo nas fases iniciais do contato tem-se um pidgin instável, ou jargão, ainda sem uma gramática própria independente da gramática de LL e das de LS. Um exemplo de jargão ou pidgin instável poderia ser o russenorsk (Broch 1927). [...] O crioulo surge quando o pidgin estável é adquirido como língua materna por crianças da comunidade emergente. Portanto, por definição, crioulo é um pidgin nativizado, ou seja, todo crioulo é um ex-pidgin (COUTO, 2017, p. 13, 14).

Uma vez que o crioulo surge do contato de línguas, é essencial usar da teoria da Ecologia Linguística para analisar este assunto, e os estudos da Crioulística podem se beneficiar da interdisciplinariedade que a primeira advoga. Ambas as áreas tratam da relação entre linguagem e sociedade, bem como sobre as interações entre falantes que surgem em um contexto linguístico e social específico.

Considero a Ecologia Linguística como uma ciência extremamente relevante para a análise de línguas crioulas porque ela vê a língua como interação e, sem dúvida, as línguas crioulas são formadas principalmente dessa forma, ou seja, quando pessoas de comunidades diferentes interagem, frequentemente em condições adversas como a colonização, a escravidão e a exploração.

Este estudo busca contribuir tanto com a área da Ecologia Linguística como com os estudos da Crioulística. Trata-se, ainda, de um trabalho relacionado à área de contato de línguas, tendo em vista como as duas áreas mencionadas anteriormente abordam, de alguma forma, os dois outros assuntos.

Vale lembrar que a Ecologia Linguística é uma área emergente de estudo interdisciplinar situada na interseção entre linguagem e Ecologia (PONTON, 2024, p. 1). Ela pode abordar temas como o das línguas crioulas, bem como outros assuntos, como a revitalização de línguas minoritárias, o impacto da globalização em línguas locais, políticas linguísticas, metáforas ecológicas e modelos aplicados à linguagem e a relação entre cultura, linguagem e ambiente.

É possível observar, portanto, como a Ecologia Linguística, tendo sido muito influenciada pela Análise do Discurso, é uma ferramenta poderosa para analisar diversos

fenômenos linguísticos, desde o multilinguismo até discussões mais amplas sobre poder, desigualdade e identidade sociocultural.

Vejamos um melhor detalhamento dos objetivos deste artigo. Irei fazer uma comparação entre três crioulos a partir desta perspectiva teórica: o caboverdiano (de origem portuguesa), o haitiano (de origem francesa) e o jamaicano (de origem inglesa). Assim, levamos em consideração três línguas de superestrato diferentes (português, francês e inglês), três realidades sociolinguísticas distintas e duas macrorregiões (África Ocidental e Caribe).

Crioulo Caboverdiano

De acordo com Brito (2022, p. 5), “vale lembrar que, conforme fatos históricos, na segunda metade do século XV Cabo Verde foi ocupada pelos portugueses entre 1460 e 1462, tornando-se a primeira sociedade escravocrata da era das descobertas marítimas”.

Meio século depois o arquipélago se transformou em um importante entreposto de escravos trazidos da África e enviados posteriormente para a América do Sul. Brito (2022) fala sobre o papel da língua portuguesa durante o domínio da ilha:

Desde o período colonial, a Língua Portuguesa, devido a seu prestígio cultural, seu reconhecimento oficial e sua legitimação como língua do poder, era concebida como superior à língua caboverdiana, e esta, mais tarde, constituiu um instrumento de peso, na divulgação da cultura daquele povo, seja dentro das ilhas, seja fora delas. Atualmente, parte-se do princípio de que a língua caboverdiana nasceu na ilha de Santiago (CERRONE, 1996, p. 73; PEREIRA, 1996, p. 552), tendo sido uma tentativa bem-sucedida de reelaborar uma língua, a partir, não somente do português, como também das línguas maternas dos africanos. Por causa desse último aspecto, a cultura que Geni Mendes de Brito, *O crioulo cabo-verdiano: língua de resistência das ilhas e do mar...* 220 nasceu em Cabo Verde como uma língua das mais originais [mas] foi sempre condenada ao preconceito e ao menosprezo.

Como se vê, o crioulo caboverdiano surgiu como uma forma de resistência à língua portuguesa e como um símbolo da identidade caboverdiana. Atualmente, Cabo Verde é um país bilíngue, mas o crioulo é a língua materna de praticamente todos os seus habitantes. O português permanece principalmente como idioma aprendido na escola, usado nos meios de comunicação e na comunicação com estrangeiros, o que mostra tratar-se de um caso de diglossia.

Brito (2022) afirma que atualmente existe até mesmo literatura no crioulo caboverdiano, com escritores como Pedro Monteiro Cardoso (1902-1971) e Eugênio Tavares (1867-1930), grandes nomes dessa literatura. Há também a revista *Clairidade* veículo para discussão dessa produção literária. Brito afirma também que o crioulo caboverdiano sofreu grande ataque das elites coloniais durante grande parte da sua história, que preferiam o uso do português.

Crioulo Haitiano

De acordo com Valdman (2016), o crioulo haitiano é incontestavelmente a língua crioula que atingiu o maior nível de estandarização e instrumentalização. De acordo com o autor:

En effet, s'il fallut une quarantaine d'années avant l'officialisation d'une des trois orthographes systématiques à base phonologique pour cette langue (McConnell-Laubach, Faublas-Pressoir ou ONAAC (Office national d'alphabetisation et d'action communautaire), le choix d'une norme s'effectua rapidement (VALMAN, 2016, p. 1)

O crioulo haitiano é, de longe, a língua crioula mais falada. De origem francesa, é a língua materna de toda a população do Haiti, que tem cerca de 11 milhões de habitantes. O francês, resultado da colonização, é dominado por apenas 4,5 milhões com

2,6 milhões de aprendizes. Vale lembrar que o francês é dominado como segunda língua em diferentes níveis de proficiência e frequência de uso.

A história do crioulo haitiano, como a do crioulo caboverdiano, remonta à colonização, quando o Haiti era colônia francesa, tendo alcançado a independência em 1791, havendo a abolição da escravidão por meio de uma revolta popular (NETO, 2025, p. 2). A crise política e social que o país ainda sofre tem muito a ver com as consequências políticas e econômicas da revolução haitiana, gerada pelos boicotes e sabotagens das potências europeias ao desenvolvimento econômico do país, tendo como exemplo as dívidas externas, como uma forma de vingança pelo sucesso da revolução (NETO, 2025, p. 4).

Ainda como no caso do caboverdiano, o crioulo haitiano serve à identidade nacional haitiana, diferenciando o país de regiões francófonas em que o francês é a principal língua falada, como o Quebec no Canadá, a Valônia na Bélgica e o oeste da Suíça. Do ponto de vista sociolinguístico, o Haiti também é diferente de alguns países africanos, como a Costa do Marfim, a República Democrática do Congo e os Camarões, em que existem inúmeras dezenas ou centenas línguas locais e o francês serve como língua franca.

No Haiti, o crioulo é a língua da casa e do coração, e o francês permanece como língua das elites, da educação, das instituições e do trabalho. O domínio da língua francesa é um grande diferenciador de classe e região e, por vezes, até mesmo de idade e de gênero na sociedade haitiana.

Crioulo da Jamaica –*patois*

O crioulo jamaicano, de base inglesa e conhecido também como *patois*, é falado por cerca de dois milhões e meio de pessoas na Jamaica. Ele é muitas vezes chamado de “broken English”. Ele não é a língua oficial. Na Jamaica apenas o inglês é oficial (PRATO, 2016, p. 2).

De acordo com Prato (2016), o crioulo jamaicano foi formado em uma geração (mesmo que alguns autores digam que tenha demorado mais tempo), ou seja, entre 1660 a 1700, um pouco depois de a Jamaica ter sido tomada da Espanha pela Inglaterra. Foi formado pela grande leva de escravos que foram para a Jamaica, como demonstra a música “Buffalo Soldier” de Bob Marley: (Jamaicans were) “driven from the mainland to the heart of the Caribbean” [Jamaica]. Mesmo assim, já no século XVIII, no entanto, uma língua semelhante ao inglês, mas também diferente, havia se formado.

Como no Haiti e em Cabo Verde, a Jamaica é um país bilíngue em que o inglês permanece como língua de prestígio e o crioulo é usado no dia a dia. De acordo com Prato (2016):

[...] standard Jamaican English (SJE) is preferred during the interaction with people in which personal distance dominates, whilst Jamaican is mainly used during the interaction with people with whom there is a closer relationship (JETTKA, 2010, p. 3-4) (*apud* PRATO, 2016, p. 4).

Visão da Ecologia Linguística dos Crioulos

Depois dessa breve apresentação das línguas crioulas, passemos a analisá-las a partir da perspectiva da Ecologia Linguística. Vale lembrar que as línguas crioulas normalmente são estudadas a partir da perspectiva da Sociolinguística ou da Linguística Histórica. Mesmo assim, existem muitos linguistas que estudam a crioulição pela perspectiva da sintaxe, morfologia e fonologia.

Couto (2009) afirma como a função básica da língua é a comunicação. Ela pode se dar em diferentes níveis de entendimento como, por exemplo, na comunicação intensa e íntima de marido e mulher, um brasileiro do norte e outro do sul, entre brasileiros e portugueses e, em um caso mais distante, entre um chinês que fale português como língua estrangeira e um brasileiro.

A ideia de que a língua é um meio de comunicação parece óbvia e é, de fato, a mais intuitiva no que se refere à linguagem. Se perguntarmos para qualquer pessoa qual é a função da linguagem, a resposta mais provável seria essa. Mesmo assim, por muito tempo, os linguistas estruturalistas tenderam a ver a língua como um sistema, enquanto os gerativistas a viam como um “mecanismo biológico”. De qualquer forma, é justamente essa visão intuitiva que a Ecologia Linguística busca retomar a fim de observar como as interações moldam a linguagem.

Couto (2009) explica um aspecto da Ecologia Linguística que também se relaciona com os falantes de línguas crioulas, que é o caso do encontro dos portugueses (ou outros colonizadores) com os povos indígenas no continente americano durante as grandes navegações nos séculos XV, XVI e XVII. Os dois povos não tinham nenhuma língua em comum. Não compartilhavam a mesma cultura, a mesma religião, visão de mundo e sequer sabiam se o outro era realmente humano. Mesmo assim, foi estabelecida uma comunicação rudimentar por meio de gestos. Em outras situações, contatos como este levaram ao surgimento de *pidgins* que, por vezes, se transformaram em crioulos.

Couto (2009) fala de pelo menos quatro situações em que povos e suas respectivas línguas entram em contato em determinado território. A primeira se dá quando um povo que fala uma determinada língua desloca-se para o território de outro povo que já constitui uma comunidade relativamente estruturada, como no caso de imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil no início do século XX. Nesses contextos, geralmente o idioma se perde em três gerações, sendo substituído pela língua local (COUTO, 2009, p. 50).

O segundo caso se refere a um povo mais forte que se desloca para o território de um povo mais fraco, como na ação de conquistadores europeus na África, Ásia, América, Oceania e no Oceano Pacífico. Isso pode ocasionar resultados muito diferentes, desde a implantação praticamente total da língua do colonizador, como se deu em Cuba, no Brasil e na Nova Zelândia, por exemplo. Pode haver exceções, como o exemplo da Indonésia que, apesar de ter sido colônia holandesa por séculos, adotou o malaio como língua oficial sob o nome de *bahasa indonesia*, não o holandês. Outra possibilidade é a formação de línguas crioulas, como na Guiné-Bossau, na Serra Leoa e na Papua Nova Guiné (COUTO, 2009, p. 52).

O terceiro caso se dá pelo encontro de um povo mais forte com um ou mais povo mais fraco em um terceiro território. Frequentemente, esse território é uma ilha. Trata-se da situação ideal para a formação de um *pidgin*, ou um crioulo como aconteceu em Cabo Verde e no Haváí. Em outras situações, porém, se dá a imposição da língua do colonizador, como na Austrália (COUTO, 2009, p. 53).

A quarta situação é se dá devido ao deslocamento temporário ou sazonal de pessoas para o território de outro povo. O autor aponta o caso de russos que iam no verão para a região norte da Noruega e entravam em contato com noruegueses, o que levou ao surgimento do *pidgin* chamado de *russenorsk* (COUTO, 2009, p. 54).

Há fatores que podem influenciar nesses quatro tipos de contato: a quantidade de pessoas que se deslocam, o tempo de permanência no novo território, a intensidade do contato, o poder econômico, a resistência cultural e a semelhança/dessemelhança tipológica entre as línguas em questão (COUTO, 2009, p. 55).

Existem outros resultados do contato de línguas, como as variedades linguísticas que têm parte do vocabulário de uma fonte e a gramática de outra, como a *media lingua* do Equador, uma variedade do quéchua, que foi relexificado pelo léxico do espanhol, mas manteve a gramática quéchua. Há, ainda, as variedades indigenizadas, como o inglês, na Índia, dominado majoritariamente pela elite e usado nos meios de comunicação e nos livros como língua franca, mas não é falado pela maior parte da população indiana (COUTO, 2009, p. 56).

Por fim, o autor especifica os semicrioulos, como o africâner, o espanhol caribenho, o português popular brasileiro e o inglês vernacular negro-americano. Existe ainda o caso de línguas que influenciam outras mesmo sem contato direto entre seus usuários, como o caso do uso erudito do latim, do francês e do inglês em diversas línguas do mundo (COUTO, 2009, p. 59).

Enfim, a visão das línguas crioulas pela Ecologia Linguística é bastante variada. Além do aspecto interacional, que já foi mencionado, as línguas crioulas surgem em contextos em que múltiplas línguas estão em intenso contato, em que existem assimetrias linguísticas e quando existe uma necessidade de comunicação em grupos diferentes.

Após a crioulização, esses idiomas sofrem estigmatização, pressão das línguas oficiais e nacionais, como inglês na Jamaica, o português em Cabo Verde e o francês no Haiti, e uma exclusão educacional em que os crioulos, na maioria das vezes, não são usados nas escolas. Às vezes, há também uma mudança de língua (*language shift*) para línguas mais prestigiadas.

Há também casos de resistências em que os falantes mantêm a própria identidade e cultura por meio do crioulo. Em algumas regiões, como a Guiana e a Jamaica, existe um *continuum* que vai desde a variedade basilectal até a língua lexificadora.

De acordo com Avram (2004):

language is a species with two essential characteristics. On the one hand, it is a Lamarckian species, whose genetic makeup can change several times in its lifetime. On the other hand, a language is a parasitic species, i.e., dependent on its hosts (i.e., speakers, society, culture) (AVRAM, 2016, p. 18)

A visão ecológica da linguagem nos permite enxergar as línguas relacionando-as com a biologia e com a natureza em questão. Nos permite ver a linguagem como parte de um todo maior, em que o ser humano interage com outras espécies e seu ambiente. Permite também analisar como se mostram as línguas crioulas em seu contexto socio-histórico, bem como as consequências relacionadas ao seu uso e desenvolvimento.

Os três crioulos acima mencionados representam realidades sociolinguísticas únicas e próprias de países colonizados e que se relacionam com os aspectos geográficos desses países. O uso do crioulo no dia a dia, o seu papel na mídia, literatura, cinema, música e educação, o domínio da língua colonial e o ambiente em que cada uma das línguas é usada diz muito sobre o objeto da Crioulística, sobretudo a partir da perspectiva da Ecologia Linguística.

Considerações finais

A partir da abordagem ecológica da linguagem, torna-se evidente que as línguas crioulas não podem ser compreendidas apenas por suas estruturas linguísticas, mas sim dentro de seus ecossistemas socioculturais e históricos específicos. A Ecologia Linguística, ao enfatizar as relações entre as línguas, os falantes e seus contextos, permite uma visão mais completa e menos hierarquizada dos crioulos, desafiando perspectivas

tradicionais que os viam como “degenerações” ou “variedades incompletas” de línguas europeias.

Ao reconhecer os crioulos como sistemas linguísticos legítimos e adaptativos, forjados em contextos de contato forçado, dominação e resistência, contribuímos para o fortalecimento de uma visão mais inclusiva e plural da diversidade linguística. Assim, o diálogo entre Ecologia Linguística e a Crioulística não só enriquece ambas as áreas, mas também aponta para a urgência de políticas linguísticas que respeitem e valorizem os saberes e práticas das comunidades crioulófonas.

Para pesquisas futuras, seria interessante pesquisar temas como a relação entre as línguas crioulas e a educação, as consequências ecológicas da diáspora, o papel do turismo e da globalização na preservação das línguas crioulas e outras línguas minoritárias, o papel dos crioulos na resistência colonial e a revitalização de línguas crioulas ameaçadas.

Referências

- AVRAM, Andrei A. Ecology meets ideology: the case of creole languages. In: VAINOVSKI-MIHAI, Irina (Ed.). *New Europe College Yearbook 2003-2004*. Bucareste: New Europe College, 2005. p. 1-... (páginas conforme o PDF). ISSN 1584-0298. Disponível em: https://nec.ro/wp-content/uploads/2019/05/ANDREI_AVRAM.pdf Acesso: 07 jul. 2025.
- BRITO, Geni Mendes de. O crioulo cabo-verdiano: língua de resistência das ilhas e do mar. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA), v. 2, n. 2, p. 215–229, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/935> Acesso: 29 jun. 2025.
- COUTO, Hildo Honório do. *Contato interlinguístico: da interação à gramática*. 2. ed. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2017. ISBN 978-85-61700-13-3. Disponível em <https://ecoling.unb.br/e-books/> Acesso: 01 jun. 2025.
- COUTO, Hildo Honório. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FILL, A. F., & MÜHLHÄUSLER, PETER. (orgs.). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. Londres: Continuum, 2001.
- FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES. *Haiti*. Disponível em: <https://francophoniedesameriques.com/francophonie-ameriques/antilles/haiti>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- NETO, Solon. Independência do Haiti completa 221 anos: um legado de luta contra a escravidão e o colonialismo. *Alma Preta, África & Diáspora*, 01 jan. 2025. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/africa-diaspora/independencia-do-haiti-completa-221-anos-um-legado-de-luta-contr-a-escravidao-e-o-colonialismo/> . Acesso: 06 jul. 2025.
- PRATO, Francesca. *An analysis of Jamaican Creole*. ResearchGate, jan. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312373730_An_analysis_of_Jamaican_Creole e Acesso: 6 jul. 2025.
- STEINER, George. Language and gnosis. In: FILL & MÜHLHÄUSLER (orgs.), p. 24-30, 2001.

STEFFENSEN, Sune Vork. *Language, ecology and society: an introduction to Dialectical Linguistics*. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/1010870/Language_ecology_and_society_an_introduction_to_Dialectical_Linguistics Acesso: 01 jun. 2025.

PONTON, Douglas Mark. Language and ecology in social imaginaries: ecolinguistic perspectives. *Journal of World Languages*, v. 10, n. 2, p. 273–279, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/jwl-2024-0052>. Acesso: 24 jun. 2025.

VALDMAN, A. (2016). *L'Akademi Kreyòl Ayisyen et la standardisation du créole haïtien. Études créoles*, 33 (1), 1–? (publicado em 2016; versão online de 13 de outubro de 2022).

IV. Paulo Freire e a Linguística Ecológica: uma leitura dialógica

Ana Carolina Tiveron Juliano Calil⁹

Resumo: Este artigo analisa o livro *Comunicação ou Extensão?* de Paulo Freire em diálogo com a Linguística Ecológica, buscando evidenciar convergências conceituais em torno do diálogo, da interação e da construção coletiva de saberes. Parte da crítica freireana à educação bancária e à prática extensionista para ressaltar a importância de uma pedagogia problematizadora, orientada pela valorização dos saberes locais e pela co-construção crítica do conhecimento. Articula essa perspectiva com os fundamentos da Linguística Ecológica, que compreende a língua como interação comunicativa viva inserida em ecossistemas natural, mental, social e cultural, e propõe uma abordagem holística e integradora que recusa a fragmentação dos saberes. O objetivo é apontar possibilidades para práticas educativas críticas, sensíveis à diversidade cultural e linguística, e comprometidas com a justiça social e ambiental.

Palavras-chave: Paulo Freire; Linguística Ecológica; diálogo; comunicação; extensão.

Abstract: This article analyzes Paulo Freire's *Communication or Extension?* in dialogue with Ecosystemic Linguistics, seeking to highlight conceptual convergences around dialogue, interaction, and the collective construction of knowledge. It draws on Freire's critique of the banking model of education and extensionist practice to emphasize the importance of a problem-posing pedagogy oriented toward valuing local knowledge and fostering critical co-construction of understanding. The article articulates this perspective with the foundations of Ecosystemic Linguistics, which conceives language as living communicative interaction embedded in natural, mental, social, and cultural ecosystems, proposing a holistic and integrative approach that rejects knowledge fragmentation. The objective is to point to possibilities for critical educational practices sensitive to cultural and linguistic diversity and committed to social and environmental justice.

Keywords: Paulo Freire; Ecosystemic Linguistics; dialogue; communication; extension.

Introdução

Paulo Freire propõe em sua filosofia uma mudança de paradigma no que diz respeito à prática pedagógica. Orientadas por uma ética universal, as propostas defendidas pelo educador se propõem a desenvolver a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e dos conhecimentos empíricos de todos os atores do processo educativo. Para tal, faz-se necessário repensar as relações entre educadores-educandos, abandonando a hierarquia que supõe a existência de um transmissor e um receptor de conhecimento para abraçar a ideia de um diálogo político-pedagógico progressivo e emancipador.

Em sua obra *Extensão ou Comunicação?*, escrita durante seu trabalho no processo de reforma agrária do Chile, Freire analisa criticamente a ação educadora dos agrônomos sob os camponeses e a necessidade latente de se criar um espaço de diálogo entre os dois grupos por meio de ações de valorização das crenças, saberes empíricos, linguagem e cultura do primeiro grupo a fim de promover a transformação de sua realidade. Para o educador, essa transformação duradoura só existe como resultado da apropriação do

⁹ Mestre em Linguística Aplicada pela UnB e professora substituta do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET. E-mail: calil.escritora@gmail.com

conhecimento e aplicação deste em situações concretas nas quais os educandos exercem uma presença curiosa e crítica diante do mundo ao seu redor.

Ao estudar as inter-relações entre os seres vivos entre si, por meio da língua, em e com seu meio ambiente, a Ecolinguística, ou Linguística Ecológica, coaduna com a proposta de Paulo Freire ao reconhecer a importância das relações entre os seres na construção de significados e na defesa da integração em detrimento da fragmentação de papéis em defesa da diversidade. Rer Freire sob a ótica da Linguística Ecológica implica reconhecer que a desigualdade social e cultural amalgamada por estruturas hierárquicas heterogêneas não permeiam apenas as relações entre educadores e educandos, mas também se projetam na forma como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente. Nesse sentido, assumir o compromisso de ação crítica e transformadora proposto pelo autor não se limita à luta contra a opressão humana, mas estende-se à construção de uma convivência harmônica entre todos os seres vivos, reconhecendo que práticas educativas autoritárias e excludentes contribuem também para a degradação ambiental, uma vez que homem e natureza fazem parte de um todo indissociável.

Ao propor uma educação orientada pela ética universal e pelo diálogo genuíno, Freire oferece fundamentos que inspiram uma consciência ecológica comprometida com a preservação da vida em todas as suas formas. Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como os princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?* podem dialogar com os pressupostos da Linguística Ecológica para fundamentar uma prática educativa crítica, dialógica e comprometida tanto com a transformação social como com a promoção de um equilíbrio ecológico que favoreça relações mais justas e sustentáveis entre seres humanos e meio ambiente. Para alcançar esse objetivo, o texto está organizado em três partes principais: inicialmente, apresenta-se uma breve discussão sobre os fundamentos da pedagogia freireana e sua crítica à educação bancária e às práticas extensionistas; em seguida, abordam-se os conceitos centrais da Linguística Ecológica e suas implicações para a compreensão das relações entre língua, cultura e meio ambiente; por fim, busca-se articular essas perspectivas, refletindo sobre como uma abordagem educativa inspirada em Freire pode contribuir para a construção de uma consciência ecológica integradora e emancipadora.

Paulo Freire e o conceito de comunicação

Diante da formação de uma nova sociedade agrária no Chile, Paulo Freire se debruça sobre o problema da comunicação entre os técnicos, agrônomos, e os camponeses. O agrônomo, conhecido como extensionista, traz em sua prática ações que são reflexo de uma postura educadora de dominação, antagônica à proposta de comunicação que daria início a um processo de transformação. O conceito de extensão “engloba ações que transformam o camponês em ‘coisa’, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo” (Freire, 2013)

Apesar de termo “extensão” ter variações semânticas, o significado ao qual Freire se refere é o do “extensionista agrícola”, aquele que estende “seus conhecimentos e suas técnicas” (Freire, 2013, p. 11) que, no contexto da reforma agrária, pressupõe uma melhoria do trabalho realizado anteriormente por meio de intervenção. No entanto, se essa ação extensionista for vista pelas lentes do camponês em cujo território ela acontece, percebe-se uma relação desigual na qual o educador agrícola, na posição de transferidor de conhecimentos, teria o papel de persuadir o camponês a adotar novas práticas em detrimento daquelas que aplicava antes de sua chegada.

Os camponeses, geográfica e culturalmente interligados com sua terra, trazem consigo o conhecimento empírico dos fenômenos naturais, superstições passadas oralmente entre gerações e uma linguagem que, junto a todos esses elementos, formam a sua identidade e a sua cultura. Propor uma ação de extensão é, então, despi-los dessa cultura e adestrá-los, condicionando-os a atuar de maneira passiva e, conseqüentemente, não transformadora.

Em contrapartida, ao se propor a comunicação, parte-se da realidade e da cultura na qual esses homens se encontram para “objetiva-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão” (Freire, 2013, p.20). Pensar o contexto do combate à erosão de maneira problematizante e dialógica, por exemplo, requer o acolhimento dos conhecimentos dos camponeses e a compreensão de sua visão de mundo sem impor sobre eles qualquer tipo de julgamento ou crítica alicerçados em uma posição de superioridade técnica ou social. É esta apropriação crítica de seu status no mundo que permite ao agrônomo-educador, assumir o papel de sujeito transformador da realidade. Sob esse prisma, a “teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira” (Freire, 2013, p. 28).

A comunicação eficiente requer a substituição da transferência de saber pelo diálogo entre interlocutores que se propõem a problematizar o próprio conhecimento para então compreender a realidade à sua volta. No entanto, em uma estrutura de herança e cultura latifundista e colonial, naturalmente antidialógica, é de se esperar que o camponês, socioculturalmente condicionado à submissão, receba a ação de extensão e a tentativa de diálogo com ressalvas próprias de quem se viu forçado ao silêncio pela relação de posse da terra e dos homens. Cabe ao agrônomo, abandonar as técnicas de persuasão e se inserir com os camponeses, comungar com eles, para então assumir o papel de educador transformador na coconstrução de uma realidade onde a extensão dê lugar à comunicação. Essa exigência de reconhecer o outro como sujeito dialogal se aproxima da perspectiva êmica (interna) em oposição à visão ética (externa, diferente de ‘*ethical*’), conforme Pike (1954), uma distinção útil para pensar criticamente a postura extensionista e a pedagogia problematizadora proposta por Freire.

Bases da Linguística Ecológica

Antes de trazermos a língua para a cena, faz-se necessária a conceituação de ecologia e de ecossistema. Para Haeckel (1866) a ecologia compreende a relação dos organismos com o mundo orgânico e inorgânico, mediadas por propriedades físicas e químicas que afetam sua existência. A partir dessa perspectiva, a noção de ecossistema foi consolidada como o conjunto dinâmico de interações entre os seres vivos e seu meio (Haeckel, 1935). De modo análogo aos ecossistemas biológicos, a linguagem pode ser compreendida como um sistema complexo de interações que influencia e é influenciado pelo contexto em que se insere.

A língua, portanto, não é um sistema isolado, mas integra um ecossistema linguístico amplo, complexo, aberto e dinâmico, que envolve tanto os aspectos internos da estrutura linguística quanto o meio ambiente físico (habitat) e a comunidade de falantes (população) com a qual interage (Couto, 2007). Esse campo de estudos, descrito como “o estudo das relações entre língua e meio ambiente” (Couto, 2007, p. 39), é conhecido por diversos termos muitas vezes usados de forma intercambiável — Ecolinguística, Linguística Ecológica, Linguística Ecológica, Ecologia Linguística, Ecologia da Língua ou Ecologia das Línguas — e compreende o meio ambiente de uma língua como a sociedade que a utiliza como um de seus códigos, reconhecendo as interações entre

fatores linguísticos, culturais e ambientais. Em sua formulação básica, a ecologia da língua pressupõe a interação de três elementos fundamentais: população (P), que interage dentro de um território (T) através de uma língua (L).

A Linguística Ecológica também considera a existência de três ecossistemas interconectados: o natural, que corresponde ao ambiente físico e biológico; o mental, relacionado às representações cognitivas e simbólicas dos falantes; e o social, que engloba as relações socioculturais, políticas e históricas. Esses níveis não existem de forma isolada, mas se articulam e se transformam mutuamente por meio de processos de emergência, interação e coadaptação. A emergência refere-se ao surgimento de propriedades ou significados novos que não podem ser reduzidos à soma de partes isoladas; a interação é o princípio organizador do sistema, pois a interação é o princípio gerador e organizador da linguagem (Couto, 2007); já a coadaptação destaca o ajuste mútuo entre língua, falantes e meio ambiente ao longo do tempo.

Neste mesmo horizonte, Fill (1993) aprofunda a reflexão ao enfatizar a importância da reciprocidade nas ações entre falantes, língua e meio ambiente, com atenção especial à defesa do “pequeno” — ou seja, das línguas, culturas e comunidades vulneráveis. Fill (1993) destaca que os princípios ecológicos que permeiam essas ações envolvem a defesa da diversidade linguística e cultural, o reconhecimento da interação mútua como fundamento da vida e da linguagem, e a noção de unidade em oposição à fragmentação. Esses princípios reforçam a necessidade de se compreender a linguagem como parte de um sistema integrado e relacional, valorizando a pluralidade de saberes e formas de expressão.

A Linguística Ecológica também reconhece que a língua é parte de um sistema mais amplo, o ecossistema cultural, no qual interagem elementos materiais e imateriais mediados por processos semióticos (Couto, 2018). Essa perspectiva amplia o entendimento das interações linguísticas ao incluir não apenas o ambiente físico, mas também valores, crenças e modos de vida locais. Assim, compreende-se a língua como interação comunicativa viva, rejeitando sua reificação como um objeto estático, o que reforça a necessidade de abordagens integradoras e holísticas que recusem a fragmentação dos saberes (Couto, 2018).

Afinidades conceituais entre Freire e a Linguística Ecológica

A relação entre o conceito de diálogo e de comunicação proposta por Paulo Freire e o princípio de interação presente na Linguística Ecológica é central para aproximar as duas perspectivas. Para Freire (2013), abandonar o modelo bancário e a prática extensionista significa substituir a lógica de transmissão unilateral de conhecimentos por um paradigma comunicativo, no qual educador e educando constroem juntos o saber em um processo crítico e emancipador. Essa postura dialógica encontra correspondência no ecossistema linguístico descrito por Couto (2007), que pressupõe a interação dinâmica e constante entre língua, população e território.

A Linguística Ecológica distingue ainda três ecossistemas interconectados — o natural, o mental e o social — que moldam a linguagem (Couto, 2018). Essa visão amplia o convite freireano a considerar não apenas os saberes sociais e históricos dos educandos, mas também os vínculos com o ambiente natural e com os processos cognitivos que sustentam a aprendizagem crítica. Do mesmo modo, o direcionamento dessas interações para a defesa do “pequeno” trazida por Fill (1993), prezando pela valorização da diversidade e recusando a fragmentação, ressoa diretamente com o projeto

pedagógico de Freire, que busca reconhecer e valorizar os saberes locais dos educandos como ponto de partida para a construção compartilhada do conhecimento.

Na perspectiva Freireana, a comunicação é uma coconstrução de saberes que se articula com a ideia de emergência linguística: significados novos surgem das interações entre falantes e do confronto entre diferentes visões de mundo. Além disso, o respeito aos saberes prévios dos educandos corresponde ao reconhecimento do ecossistema social, no qual as práticas linguísticas estão enraizadas em relações sociais, históricas e culturais específicas. A dimensão local e histórica do conhecimento, tão valorizada por Freire, também se conecta aos ecossistemas mental e social da Linguística Ecológica, pois envolve não apenas o ambiente físico, mas também as representações cognitivas e os valores culturais dos participantes do processo educativo.

Análise crítica

Ao analisar essas aproximações, observa-se grande convergência entre Freire e a Linguística Ecológica nos princípios do diálogo, da interação e da construção coletiva de saberes. Ambos valorizam a pluralidade e o respeito às culturas locais, recusando modelos autoritários e impositivos. A Linguística Ecológica, ao conceber a língua como interação comunicativa viva (Couto, 2018), reforça a crítica freireana ao modelo bancário de educação.

Ademais, a distinção entre as perspectivas ética eêmica (Pike, 1954) permite refletir criticamente sobre a postura extensionista, que impõe saberes externos, em contraste com a abordagem dialógica que parte do universo cultural dos educandos. Essa perspectiva holística que integra língua, cultura e meio ambiente reforça o caráter crítico e emancipador da proposta freireana, sugerindo um potencial significativo para práticas educativas que articulem formação social emancipadora com uma consciência ecológica e linguística sensível às interações entre os diferentes ecossistemas.

Um outro ponto de convergência entre as abordagens pode ser visto no compromisso com a transformação da realidade. Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire reflete sobre a educação popular em um contexto específico das ações de extensão no ambiente rural em um cenário de reforma agrária e de luta de classes no Chile, com um enfoque político-pedagógico bastante marcado, próprio de seus demais textos, trabalho e projeto de vida. A Linguística Ecológica opera em um escopo mais amplo, análogo a esse, buscando descrever e analisar as interações linguísticas e culturais em diferentes contextos, sobretudo por intermédio de sua subteoria ADE, que tem como um de seus princípios o engajamento em prol da defesa da vida e, é claro, do bem-estar, da autorrealização das pessoas. Na própria visão mais ampla da LE distingue-se a "perspectiva macroscópica" da visão ecológica de mundo (VEM) da "perspectiva microscópica" obtida mediante a focalização em detalhes minúsculos, pontuais, locais".

Em suma, as duas perspectivas podem se enriquecer mutuamente: Freire oferece à Linguística Ecológica um horizonte ético-político explícito e uma crítica contundente à opressão e à desigualdade, enquanto a Linguística Ecológica amplia a reflexão freireana ao integrar as dimensões natural, mental e social de forma articulada.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar como os princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?* podem dialogar com os pressupostos da

Linguística Ecológica para fundamentar uma prática educativa crítica, dialógica e comprometida com a transformação social e com a promoção de um equilíbrio ecológico.

A análise permitiu evidenciar convergências importantes entre as duas abordagens, especialmente em torno dos conceitos de diálogo e interação, da valorização dos saberes locais e da construção coletiva de significados. A Linguística Ecológica reforça o caráter relacional e integrado da linguagem, reconhecendo sua inserção em ecossistemas naturais, mentais, sociais e culturais (Couto, 2018), enquanto a pedagogia freireana oferece uma perspectiva ética e política voltada para a emancipação da classe trabalhadora e para a crítica das estruturas opressoras.

Integrar essas perspectivas exige assumir uma abordagem educativa holística e contextualizada, que reconheça os educandos como sujeitos históricos e culturais inseridos em ecossistemas interdependentes. Para pesquisas futuras, propõe-se explorar mais profundamente o conceito de ecossistema cultural como recurso teórico-metodológico para a formação docente, o planejamento curricular e a análise crítica de discursos, de modo a fortalecer práticas comprometidas com a justiça social, a valorização linguística e a preservação integral da vida em suas diversas formas.

Referências

- COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- COUTO, Hildo Honório do. Ecossistema cultural. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 4, n. 1, p. 12–26, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9914/8757>. Acesso: 13 jul. 2025.
- FILL, Alwin. *Ökologie: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag, 1993.
- FILL, Alwin. Ecologia linguística: a história de uma ideia verde para o estudo da linguagem. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 7–21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9921/21329>. Acesso: 13 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HAECKEL, Ernst. *Generelle Morphologie der Organismen*. Berlin: Georg Reimer, 1866.
- PIKE, Kenneth L. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Glendale, CA: Summer Institute of Linguistics, 1954.
- TANSLEY, A. G. The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, v. 16, n. 3, p. 284–307, 1935.

V. Linguagem como Ecossistema Comunicativo: a Construção da Identidade Profissional no Curso Técnico de Cozinha do IFB

Maria Antônia Germano dos Santos Maia (Instituto Federal de Brasília)

Introdução

A definição de linguagem, ao longo da história, abrangeu múltiplas perspectivas teóricas. Para Bakhtin (1975), a linguagem é um fenômeno vivo, dinâmico e intrinsecamente social, fundamentado no dialogismo e no enunciado, transcendendo a visão de um sistema abstrato de normas. Jakobson (1982), por sua vez, concebe a linguagem como um fenômeno multifacetado, no qual cada ato comunicativo pode enfatizar diferentes funções e propósitos. Já Chomsky (1986) postula a linguagem como uma capacidade inata e universal, característica da espécie humana, estruturada por princípios cognitivos universais.

Embora as definições clássicas de linguagem tenham fundamentado importantes teorias linguísticas, este estudo adota a perspectiva da Ecolinguística, que concebe a linguagem como intrinsecamente vinculada ao conceito de ecossistema. Segundo Couto (2007), a linguagem é um sistema complexo de interações que constituem e sustentam a língua, análogo a um ecossistema dinâmico. Nesse sentido, a linguagem não pode ser reduzida a um sistema abstrato de normas ou a um instrumento isolado, mas é composta por três elementos interdependentes: população (P), que engloba os falantes e suas práticas sociais; território/meio ambiente (T), referente ao contexto sociocultural e físico em que a língua se manifesta; e língua (L), entendida como o sistema simbólico que emerge e se transforma nessas interações.

Assim, com base nessas definições, compreende-se que a linguagem permeia a sociedade em um todo, e compreendê-la na perspectiva aqui adotada promoverá a compreensão dos seres vivos constituídos em interações reais e significativas, pois a linguagem é o cerne de diversos aprendizados. A exemplo disso, pode-se citar o contexto de uma diplomacia internacional, a linguagem serve como interação para negociações, mediar acordos, ajustes de interesses, prevenção de conflitos, redigir tratados e posicionamentos de seus países. Em ambiente profissional, como por exemplo em uma sala de cirurgia, a linguagem deve se voltar ao estilo técnico, seguindo protocolos, de forma precisa a fim de minimizar ambiguidades em uma possível cirurgia e garantir sincronia dos profissionais, eficácia em procedimentos realizados por equipes médicas

(anestesista, cirurgiões, instrumentadores, enfermeiros, técnicos), garantindo segurança do paciente. Por fim, na cozinha de um restaurante, a linguagem é essencial para coordenar equipes, possibilita reduzir erros e desperdícios, traz segurança às equipes, possibilita a gestão de fluxos e pedidos, além de trazer qualidade dos produtos. Assim, a forma como interagimos por meio da linguagem em cada contexto social, revela uma postura ecológica e como essa também pode influenciar outros.

Na perspectiva da ecologia da interação comunicativa, a interação é concebida como um processo dinâmico e interdependente, caracterizado pelo fluxo Interlocucional que integra linguagem, sujeitos e o ambiente em suas dimensões sociais, culturais e naturais. Essa abordagem postula que a linguagem transcende sua função de mero instrumento comunicativo, configurando-se como um elemento ativo que coonstrói e é coonstruído pelas relações dialógicas entre indivíduos, comunidades e o contexto ecológico que os circunda, promovendo uma interconexão contínua e recíproca.

Diante do exposto, este estudo busca investigar como as práticas linguísticas contribuem para a identidade profissional dos alunos do curso técnico de cozinha do Instituto Federal de Brasília. Ainda na perspectiva ecossistêmica, será verificado como o uso de termos técnicos reforçam a identidade profissional e as influências culturais no ecossistema podem integrar ao discurso profissional.

2. A Compreensão de Língua para a Linguística Ecossistêmica

No ecossistema linguístico, composto por (P) povo, (T) território e (L) língua, é fundamental esclarecer a conceituação do termo língua, considerando que as perspectivas atuais da Ecolinguística sobre o conceito de língua têm raízes em períodos históricos anteriores. Na Grécia Antiga, Heráclito concebia o mundo como intrinsecamente dinâmico, expresso em sua máxima “tudo flui, tudo se move”. Sócrates, precursor da dialética e estudioso do diálogo, via a língua como um processo de interação. No século XIX, Wilhelm von Humboldt (1836) descreveu a língua como um ato de criação e ação. No século XX, Edward Sapir explorou a relação entre língua e seu contexto ambiental. Em 1964, Charles Voegelin e Florence Voegelin destacaram as interações entre as línguas, perspectiva aprofundada por Kurt Salzinger nove anos mais tarde, reforçando a ideia de língua como de interação. Em 1987, Alwin Fill associou a língua ao diálogo entre indivíduos, à coesão grupal e à identidade coletiva. Esse percurso histórico de

conceituação da língua é essencial para compreender seu papel no quadro da Linguística Ecolinguística, que posiciona a língua como um sistema dinâmico inserido em ecossistemas comunicativos, culturais e naturais.

Conforme aponta Couto (2016), língua é o modo tradicional de os membros da comunidade interagirem verbalmente, isto é, ela é a comunicação, não instrumento para ela. Ao invés de ser vista como uma ferramenta neutra, um mero meio para transmitir informações, segundo o autor, a língua é evidenciada à condição de comunicação intrínseca. Isso significa que a própria língua, em sua existência e uso, é o ato comunicativo, moldando e sendo moldada pelas interações humanas e pelo ambiente em que se desenvolve. Não se trata de pegar um "instrumento" pronto para usá-lo, mas, sim, de reconhecer que a língua surge e existe no processo de interação, refletindo a cosmovisão, os valores e a relação de uma comunidade com seu ecossistema. Essa perspectiva ecolinguística convida os indivíduos a analisar como as estruturas linguísticas, as escolhas lexicais e as narrativas codificam e perpetuam (ou questionam) as relações sociais e ambientais, tornando a língua um elemento ativo e inseparável da ecologia cultural e natural de um povo.

A partir disso, compreende-se a relação intrínseca entre língua e interação. A língua só existe por causa das interações (COUTO, 2016, p. 233). Sem dúvida, essa afirmativa aprofunda o entendimento de que a língua não é uma entidade abstrata ou um sistema isolado, mas, sim, um fenômeno vivo, dinâmico e intrinsecamente relacional. Assim, em outras palavras, a existência e a vitalidade da língua são intrinsecamente condicionadas pela sua realização contínua nas interações humanas. Desse modo, a língua opera como um reflexo das dinâmicas relacionais entre os indivíduos e seus ambientes, ao mesmo tempo em que impulsiona a configuração dessas mesmas relações.

Segundo Mufwene (2001), a língua não é equiparável a um organismo vivo, mas à espécie, embora ela passe por processo semelhante ao de nascer e ao de morrer. Couto (2016) afirma ainda que as línguas minoritárias podem ser devoradas por línguas mais poderosas, e ressalta também que é preciso haver uma força externa que freie o processo, caso contrário, algumas línguas estarão extintas em um futuro breve. Assim, para que haja uma língua, é necessário haver um povo, é necessário haver um território, o que gera contato, o que gera interação.

Portanto, a língua é o modo de se comunicar em um ecossistema linguístico visto como comunidade de língua, sendo linguagem o modo de se comunicar em um ecossistema linguístico visto como ¹⁰comunidade de fala, inclusive a comunidade da fala mínima (duas pessoas em diálogo).

3. O Fluxo Interlocucional e o Papel das Regras Interacionais na Comunicação

O diálogo, enquanto fenômeno ecológico, pode ser compreendido por meio do fluxo interlocucional, que se refere à dinâmica do diálogo por meio da ecologia da interação comunicativa (EIC). A (EIC), conforme aponta Couto (2016), é composta por três elementos fundamentais: o cenário (T), duas pessoas (p_1 , p_2) como atores e a peça (L), que engloba a língua em sentido amplo, incluindo a paralinguagem, que se refere a aspectos não verbais da fala, como tom, entonação, pausas e volume, que transmitem emoções e intenções. Inclui ainda a cinésica – referente a movimentos corporais, gestos e expressões faciais que acompanham e reforçam a mensagem verbal e a proxêmica – uso do espaço físico e da distância entre os interlocutores, que varia culturalmente e influencia a interação. Isso demonstra que toda interação é única, e o diálogo, nesse cenário, é um processo dinâmico e contextual. Todos esses elementos integram a "peça" (L), enriquecendo a comunicação no contexto do cenário (T) e dos atores (p_1 , p_2). A partir disso que compreende o fluxo interlocucional, o qual se refere a todo esse processo dinâmico e contínuo de interação comunicativa que ocorre dentro de uma comunidade de fala. Esse fluxo é essencial para a manutenção da comunidade de fala, pois é por meio dele que as interações moldam a língua e o contexto ecológico em que ela está inserida.

Isso possibilita uma visão holística em que a comunicação transcende a troca de palavras, sendo moldada por fatores materiais e relacionais. A unicidade de cada interação, enfatizada por Couto (2009), reforça a ideia de que o diálogo é um evento emergente, dependente das condições específicas do cenário e dos interlocutores e tudo isso forma interações.

Sobre interações, Couto (2015) afirma que:

¹⁰ Comunidade de fala é um conceito central na Ecolinguística que se refere a um grupo de pessoas que compartilham uma mesma variedade linguística e interage comunicativamente em um contexto sociocultural e geográfico específico. Essa comunidade é definida pela interação verbal cotidiana, que ocorre dentro de um ecossistema linguístico, em que a língua é vista como um fenômeno dinâmico, influenciado pelo meio ambiente, pela cultura e pelas relações sociais.

As interações ecossistêmicas podem ser: a) interação organismo-organismo, equivalente à **comunicação**, e b) interação organismo-mundo (T), equivalentes à **referência** e, no caso do texto, à **descrição** e à **narração**. Como se vê no quadro apresentado na seção seguinte, o núcleo da língua/linguagem é a interação, melhor dizendo, a **interação comunicativa**, inserida na **ecologia da interação comunicativa**. Esta consta de um **falante** (F), um **ouvinte** (O), o que o falante diz ao ouvinte, ou seja, o enunciado ou **texto** (T). O texto por seu turno tem uma representação material, sua **expressão** (E) e se reporta a determinado assunto, que é o **conteúdo** (C) do texto. Esse assunto ou conteúdo é expresso por ELE₁ (aquele ou aquilo que está do lado do falante ou que tem a ver com ele) e ELE₂ (aquele ou aquilo que está do lado do ouvinte ou que tem a ver com ele). ELE₁ e ELE₂ juntos formam ELES.

Vê-se que o autor ao destacar esses elementos, parece enfatizar que a comunicação não é apenas uma troca de palavras, mas um sistema complexo em que falante, ouvinte e contexto estão interligados. A menção a ELE₁ e ELE₂ sugere que a interação depende de uma ponte entre as perspectivas de ambos os interlocutores, formando ELES como um espaço compartilhado de significado. Ilustrando essa afirmativa, o fluxo interlocucional, então, é o movimento dessa ponte, enquanto as regras interacionais são as diretrizes que mantêm a estrutura da ponte intacta, permitindo que a comunicação seja eficaz e adaptável.

Em resumo, segundo Couto (2009) interação comunicativa é um processo ecológico e dinâmico, em que o texto (T) serve como mediador entre falante (F) e ouvinte (O), estruturado por regras que equilibram as contribuições de ambos (ELE₁ e ELE₂) para criar um conteúdo compartilhado (ELES). Isso reflete a essência da linguagem como um meio de conexão no mundo.

Ainda nesse contexto, Couto (2009) enfatiza que tudo pode comunicar alguma coisa durante a interação, logo, é parte da língua. Ao propor essa ideia, Couto (2009) introduz o conceito de “comunhão” que destaca a natureza holística da linguagem, isto é, como uma conexão pré-comunicativa que precede e viabiliza a interação dentro de um ecossistema comunicativo. Essa noção, que recua à ¹¹função fática de Jakobson, sugere que o diálogo repousa sobre uma base de compartilhamento entre os interlocutores. Depreende-se assim que essa comunhão está na comunicação, uma vez que se pode

¹¹ A função fática é um dos seis elementos da comunicação e tem como o foco o canal. Visa assegurar a comunicação, o funcionamento dela; além disso, testa a adequação do receptor, a atenção na comunicação ou no meio (físico ou social).

reforçar a ideia de que a comunicação não é apenas um ato de transmissão de informações, mas um processo dinâmico de adaptação mútua mediado por regras interacionais. Nos atos da interação comunicativa existe como produto um enunciado. Da mesma maneira lógica, para que atos de interação comunicativa existam, é necessário a língua.

Ademais, destaca-se que a depender do contexto dos comunicantes, há graus de entendimento na comunicação, pois a proximidade espacial leva ao compartilhamento de informações que, por seu turno, facilita a eficácia dos atos de fala (COUTO, 2009).

A interação comunicativa pressupõe regras, pois a construção de frases existe para que o falante entenda. De forma contrária à tradição linguístico-gramatical, as regras interacionais são as que garantem o entendimento quando as pessoas entram em interação. Essas regras, como a proximidade física, o tom de voz adequado, a tomada de turno e a sinalização de atenção, funcionam como elementos organizacionais que sustentam a eficácia da interação comunicativa. Contudo, é importante refletir criticamente sobre até que ponto essas regras, embora descritas como universais ou amplamente aplicáveis, podem variar em diferentes contextos culturais e sociais, especialmente em ecossistemas linguísticos diversos.

Em resumo, as regras interacionais, na linguística ecossistêmica são o cerne da linguagem, pois configuram a interação comunicativa como o fundamento da organização linguística. Conforme Couto (2016), nessas regras interacionais os falantes ficam próximos um do outro; falante e ouvinte ficam de frente um para o outro; falante deve falar em tom mediano; uma solicitação deve corresponder uma solicitação; existe a tomada de turno, enquanto um fala, outro ouve; se o assunto for sério tal falante deve apresentar um ar de seriedade; falante e ouvinte devem se manter atentos; durante a interação; falante e ouvinte devem sinalizar que estão atentos; deve haver adaptação mútua.

4. Características Organizacionais da Conversação

Segundo Marcuschi (2000, p. 319-320) a conversação será entendida “como uma interação centrada da qual participam pelo menos dois interlocutores que se revezam, tomando cada qual pelo menos uma vez a palavra, dando-se o evento comunicativo em uma identidade temporal”. Nesse sentido, o termo conversação pode ser tomado de forma ampla, abrangendo todas as formas de interação: “entre médicos e pacientes, no tribunal,

em sessões de terapia, na escola, nos aconselhamentos, nas entrevistas, na interação intercultural, interétnica”.

A organização conversacional é baseada em princípios como a troca de turnos, que segue regras universais. Essas regras incluem: troca de falantes – geralmente, apenas um falante fala por vez, com sobreposições e pausas sendo raras e breves. Flexibilidade – a ordem e duração dos turnos não são fixas, permitindo variações contextuais. Autosseleção, com que o falante atual pode escolher o próximo ou continuar falando, com regras que se renovam a cada transição de turno.

Além disso, a conversação é composta por sequências, como pares adjacentes (pergunta-resposta, convite-aceitação/rejeição), que são fundamentais para a coerência conversacional. Esses pares têm características específicas, conforme aponta (Marcuschi, 2000):

Pares adjacentes: São unidades interacionais onde a primeira parte (ex., uma pergunta) cria uma expectativa para a segunda (ex., uma resposta). Há uma preferência por respostas elípticas em português, como repetir o verbo em vez de usar "sim" ou "não".

Pré-sequências: Turnos preparatórios, como pré-pedidos ou pré-convites, que estabelecem o contexto para ações subsequentes. Por exemplo, uma criança perguntando "mãe?" antes de pedir algo.

Sequências inseridas: Perguntas ou respostas adicionais que interrompem a sequência principal, adiando a resposta final.

Esses pares adjacentes oferecem ferramentas para examinar a interação como um sistema estruturado, dinâmico, com turnos, sequências e marcadores que garantem sua coerência e funcionalidade. A Ecolinguística amplia essa perspectiva ao situar a conversação em um ecossistema mais amplo, em que a linguagem não apenas conecta falantes, mas também reflete e influencia as relações com o ambiente social, cultural e natural.

Assim, a organização conversacional (turnos, pares adjacentes) é vista como um mecanismo de equilíbrio ecológico, enquanto a diversidade linguística e os marcadores paralinguísticos reforçam a ideia de que a linguagem é um reflexo vivo das interações humanas com o mundo. Em suma, a análise conversacional fornece uma base microanalítica, isto é, como a linguagem molda as relações com o mundo natural. A

Ecolinguística pode usá-las para explorar como as interações comunicativas promovem ou desafiam a sustentabilidade e a diversidade em contextos mais amplos.

5. Interações Comunicativas em Aulas Técnicas de Cozinha: Uma Análise Preliminar

Este estudo investigou como as práticas de interação comunicativa em aulas técnicas de cozinha do curso técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília (IFB) contribuem para a construção da identidade profissional dos alunos, além de refletirem e influenciarem as relações com os contextos social, cultural e natural. Para tanto, foram observadas três aulas práticas, com duração aproximada de duas horas cada, realizadas no laboratório de cozinha de um campus do IFB. As observações concentraram-se nas interações verbais, incluindo falas, termos técnicos, ordens e perguntas, registradas por meio de anotações detalhadas. Em cada aula, os alunos executaram uma receita previamente definida. Para as análises subsequentes, selecionou-se um excerto de interação de uma aula cujo plano consistia na elaboração de um bolo de chocolate com café e cobertura de ganache. Os dados coletados foram organizados em categorias de vocabulário técnico e padrões conversacionais, com o objetivo de identificar as dinâmicas comunicativas que caracterizam o ambiente de aprendizagem e sua relação com a perspectiva ecolinguística.

***Professor:** Pessoal, vamos lá! Bancadas prontas? Hoje é dia de receita de bolo de café com chocolate, com uma ganache especial. Vamos iniciar pelo MEP. Façam o MEP... tá feito? Me chama. Vou verificar os ingredientes distribuídos. Vamos começar?*

***Aluno 1** Professor, cadê o cafezinho passado? Tô procurando na bancada e não acho!*
***Aluna 2** :Professor, já podemos bater a massa ou esperamos?*

No trecho aqui reproduzido, o professor inicia a interação verbalizando a sigla MEP (*mise en place*, termo francês que significa “tudo em seu lugar”, referindo-se à preparação prévia de ingredientes e utensílios). Ao verbalizar, os alunos do curso técnico entendem e fazem a ação determinada. Observa-se nesta interação que essa linguagem faz parte do ecossistema linguístico; além disso, situa a fala do professor em um ecossistema comunicativo. É possível compreender que o MEP não é apenas um termo técnico, mas um marcador de pertencimento à comunidade de fala do futuro profissional da cozinha.

Pode-se afirmar também que o MEP funciona como um índice de identidade profissional, conectando os alunos ao discurso técnico em cozinha e reforçando sua integração na comunidade de fala. Além disso, a fala do professor estabelece sua autoridade pedagógica ao orientar a tarefa (“Façam o MEP... Vou verificar os ingredientes distribuídos”). Já a linguagem motivadora (“Pessoal, vamos lá!”) e a abertura para interação (“tá feito? Me chama”) criam um ambiente colaborativo.

Na perspectiva ecolinguística, a compreensão imediata do MEP pelos alunos demonstra que a comunidade de fala internalizou o vocabulário profissional, enquanto a linguagem informal reforça a identidade cultural local. A menção ao “bolo de café com chocolate” pode, efetivamente, conectar a interação à cultura gastronômica brasileira, em que o café é um símbolo cultural, alinhando-se com a valorização de Couto (2023), isto é, com a diversidade cultural.

Outro ponto válido a se destacar é que, conforme Couto (2009) afirma, a interação comunicativa é um ecossistema em que a linguagem conecta falantes e contexto. O uso do MEP e a compreensão pelos alunos refletem a existência da linguagem técnica e informal; estas favorecem um sistema comunicativo equilibrado para sustentar a atividade prática. A referência à “ganache especial” e ao “bolo de café com chocolate” ancora a interação no contexto cultural e físico, criando um ecossistema comunicativo rico e interdependente.

É evidente aqui que a língua é claramente um fenômeno de interação, funcionando como o principal veículo para coordenar as ações dos participantes no ecossistema linguístico da sala de aula técnica. A comunidade de fala, composta pelo professor e os alunos e pelo técnico no suprimento dos insumos (ingredientes), opera em uma configuração dinâmica que vai além do diálogo mínimo (duas pessoas) e envolve múltiplos falantes em uma interação coletiva, mas estruturada, uma vez que a sala era composta por 25 alunos. O professor atua como um mediador, organizando as tomadas de turno e garantindo que as interações sejam eficazes para o objetivo comum: a produção do bolo de café com chocolate e ganache.

Outra perspectiva ancorada em Couto (2009) é sobre a tomada de turno (“enquanto um fala, outro ouve”), são evidentes na dinâmica da aula. Por exemplo, quando o Aluno 1 pergunta sobre o café passado, o professor responde de forma direta, mantendo a fluidez da interação. Na perspectiva da análise conversacional, de Marcuschi

(2000), é possível corroborar essa afirmativa uma vez que a pergunta “tá feito?” e a instrução “me chama” são convites implícitos para os alunos responderem, seja verbalmente (ex., confirmando a conclusão do *mise en place*) ou por meio de ações (preparando os ingredientes). A ausência de sobreposições no turno inicial sugere uma interação ordenada, típica de contextos pedagógicos onde o professor lidera a organização conversacional.

Embora o recorte seja textual, é plausível inferir o uso de recursos paralinguísticos, como entonação animada em “Pessoal, vamos lá!” ou gestos (ex., apontar para as bancadas ao dizer “Bancadas prontas?”). Marcuschi (2000) enfatiza a importância desses elementos para a organização conversacional, pois eles reforçam a intenção comunicativa e o engajamento dos interlocutores.

Aluno 3 Professor, minha ganache tá meio mole, parece que vai desmanchar. Como faço pra deixar a ganache mais firme?

Professor: Boa! Pra uma ganache mais firme, usa a proporção certa de chocolate e creme de leite. Se tá líquida, deixa descansar ou dá uma gelada rápida. Queremos uma ganache espelhada, então capricha!

Aluno 5: Professor, minha ganache não tá ficando firme. Eu queria que chegasse ao ponto de chantilly, mas não chegou!

Professor: Hahaha,.. ganache não vira chantilly! A ganache mais firme é cremosa, brilhante, ideal pra drip cake. Se tá mole, coloca na geladeira por uns minutos. Vamos lá... vamos lá... continuem mexendo, pessoal!

Em relação às regras interacionais, temos a proximidade física entre professor e alunos, uma vez que trabalham em bancadas próximas, o que facilita a comunicação direta; o tom de voz mediano (“Vamos lá... arrumando as bancadas!”) e a sinalização de atenção, aparecem de forma adaptada ao contexto da aula prática de cozinha.

A regra de que “a uma solicitação deve corresponder uma solicitação” também é observável. Por exemplo, quando o Aluno 3 menciona que a ganache está mole, o professor responde com uma solução prática (“deixa descansar ou dá uma gelada rápida”), atendendo à solicitação e mantendo o fluxo da interação.

Da mesma forma, a sinalização de atenção é evidente nos alunos ao elaborarem a tarefa da receita, e o professor responde com entusiasmo e humor (“Hahaha, P., ganache não vira chantilly!”). Esse uso de humor e tom leve reforça a regra de que, mesmo em assuntos sérios (como a execução correta da receita em uma aula técnica), a interação deve manter um ar de seriedade sem ser “sisudo”, promovendo um ambiente colaborativo e descontraído. Na aula prática do curso técnico, percebeu-se a multimodalidade, ao

serem combinados fala, gestos, e ao apresentarem as receitas na bancada, dentro das formas). Além disso, todo esse processo de interação gerou o que Couto (2009) apontou como *comunhão*; isto é, observou-se um processo dinâmico de adaptação mútua mediado por regras interacionais.

Por fim, esta análise demonstra como a linguagem estrutura a interação e reflete a interdependência entre falantes, cultura e ambiente, com implicações para práticas pedagógicas mais conscientes e culturalmente ricas.

Considerações finais

A análise das práticas linguísticas no contexto do curso técnico de cozinha do Instituto Federal de Brasília, sob a perspectiva da Ecolinguística, revela a complexidade e a riqueza da linguagem como um fenômeno dinâmico e interdependente, que transcende a mera troca de informações e se configura como um elemento central na construção da identidade profissional e na interação com a interação comunicativa.

A partir das observações realizadas nas aulas práticas, foi possível constatar que o uso de termos técnicos, não apenas organiza as atividades práticas, mas também funciona como um marcador de pertencimento à comunidade de fala profissional, reforçando a identidade dos alunos como futuros profissionais da culinária. Esses termos, inseridos no fluxo interlocucional, demonstram como a língua é um reflexo vivo das interações entre os atores (professor e alunos), o cenário (laboratório de cozinha) e a peça (linguagem técnica e cultural).

A perspectiva ecossistêmica, conforme proposta por Couto (2007, 2009, 2016), evidencia que a linguagem no contexto da aula técnica de cozinha é mais do que um instrumento: ela é o próprio ato comunicativo, moldado e moldador das relações sociais, culturais e naturais. A integração de elementos paralinguísticos, como entonação, gestos e proximidade física, e o respeito às regras interacionais, como a tomada de turno e a sinalização de atenção, criam um ambiente colaborativo e dinâmico, em que a “*comunhão*” descrita por Couto (2009) se manifesta como um processo de adaptação mútua. Essa *comunhão* fortalece a coesão do grupo e reflete a interdependência entre os participantes e o contexto cultural, como a valorização do café na gastronomia brasileira, que ancora a interação em uma identidade cultural compartilhada.

Além disso, a análise conversacional, com base em Marcuschi (2000), destaca a estruturação das interações por meio de pares adjacentes e a ausência de sobreposições, que garantem a eficácia comunicativa em um ambiente pedagógico. A multimodalidade observada, combinando fala, gestos e ações práticas, reforça a ideia de que a linguagem é um fenômeno holístico, que conecta os indivíduos ao seu ambiente de forma orgânica e significativa.

Portanto, este estudo confirma a relevância da abordagem ecolinguística para compreender como as práticas linguísticas no ensino técnico de cozinha não apenas estruturam a interação pedagógica, mas também promovem a construção de identidades profissionais e a valorização da diversidade cultural.

As implicações pedagógicas sugerem a necessidade de práticas educacionais que reconheçam a linguagem como um ecossistema vivo, incentivando o uso consciente de termos técnicos e a valorização das influências culturais no discurso profissional. Futuros estudos poderiam explorar como essas dinâmicas se manifestam em outros contextos profissionais ou em comunidades de fala com maior diversidade linguística, contribuindo para uma educação mais inclusiva e ecologicamente consciente, que respeite a interconexão entre língua, cultura e ambiente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- CHOMSKY, Noam. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger, 1986.
- COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- COUTO, Hildo Honório do. *Ecologia, linguística e ecolinguística: Contexto*, São Paulo, 2009.
- COUTO, Hildo Honório do; COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Análise do discurso ecológica (ADE)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- COUTO, Elza; ALBUQUERQUE, Davi B.; ARAÚJO, Gilberto (Org.). *Linguística Ecológica e Análise do Discurso Ecológica: Teorias e Aplicações*. Brasília, DF: Thesaurus, 2015.
- COUTO, Hildo Honório do. *Linguística Ecológica. Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*, v. 1, n. 1, p. 47-81, 2015. Disponível em:

< <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9967/8800>>. Acesso: 09 de jul. 2025.

COUTO, H. H. do; COUTO, E. K. N. do. Por uma análise do discurso ecológica. *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 82–104, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9968>. Acesso em: 9 de jul. 2025.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MUFWENE, Salikoko. *The Ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. *Ecologia, linguística e ecolinguística*. Contexto, São Paulo, 2009.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MUFWENE, Salikoko. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Apêndice

Trecho da aula observada e anotada

Professor: Pessoal, vamos lá! Bancadas prontas? Hoje é dia de bolo de café com chocolate, com uma ganache especial. O MEP tá feito, ingredientes distribuídos. Vamos começar?

Aluno 1 Professor, cadê o cafezinho passado? Tô procurando na bancada e não acho!

Professor: Boa L! O café passado tá na jarra térmica, ali no canto. Não deixa *evapora*, que ele vai ser *incorporado* na massa e na ganache *saborizada com licor*. É o toque especial!

Aluna 2 :Professor, já podemos *bater* a massa ou esperamos?

Professor: Calma, M! Primeiro, organizem as bancadas. Vamos lá... arrumando as bancadas! E peguem as formas. Cadê as formas, gente? Quero tudo no lugar antes de misturar.

Aluno 3 Professor, minha ganache tá meio mole, parece que vai *desmanchar*. Como faço pra deixar a *ganache mais firme*?

Professor: Boa, J! Pra uma *ganache mais firme*, usa a proporção certa de chocolate e creme de leite. Se tá líquida, deixa descansar ou dá uma gelada rápida. Queremos uma *ganache espelhada* pra fazer um *drip cake* bem bonito, então capricha!

Aluna 4: Professor, quantos gramas de chocolate pra ganache?

Professor: C, dá uma olhada na receita que tá na bancada, tem tudo detalhado ali. São 200 gramas de chocolate meio amargo por ganache. E atenção: a ganache de café, *saborizada com licor*, vai na batedeira industrial. Quem tá na batedeira, levanta a mão! *(Alguns alunos levantam a mão, outros riem.)*

Aluno 5: Professor, minha ganache não tá ficando firme. Eu queria que chegasse ao ponto de chantilly, mas não chegou!

Professor: Hahaha, P., ganache não vira chantilly! A *ganache mais firme* é cremosa, brilhante, ideal pra *drip cake*. Se tá mole, coloca na geladeira por uns minutos. Vamos lá... vamos lá... continuem mexendo, pessoal!

Aluna 6: Professor, e os insumos que sobraram, o que fazemos?

Professor: Boa, S.! Nada de desperdício, hein! Com o café e o creme de leite que sobraram, vocês vão fazer uma mistura: peguem um *bowl*, misturem o café com o creme de leite, batam bem até ficar homogêneo e usem pra regar as porções individuais dos bolos, dando um toque extra de sabor. Se preferirem, podem misturar com café, mas não desperdicem! E as formas... devolver no outro laboratório, hein? Não quero forma sumida!

Professor: Certo, bolos no forno? Então vamos limpando as bancadas enquanto assam. Peguem os equipamentos de balança pra pesar o chocolate da ganache direitinho. Precisão é tudo pra uma *ganache espelhada*!

Aluno 7: Professor, meu bolo tá pronto! Posso aplicar a ganache?

Professor: Calma, menino! Deixa esfriar e *incorpora* a ganache com cuidado no servir. Não deixa sobra de ganache no Bowl não. Use a espátula para aproveitar tudo. Essa bancada pra cá, vamos organizar! Quero ver cinco bolos para tirar foto. Qual que está com *ganache espelhada* no estilo *drip cake*? Coloque para lá.

(Os alunos finalizam os bolos, aplicam a ganache.)

Professor: Pessoal, antes de repartir os bolos, vamos fazer um registro! Peguem os celulares. Vamos tirar fotos dos bolos pra compor um futuro livro de receitas. E depois,

quero uma foto com toda a turma junto dos bolos, pra guardar esse momento. Todo mundo sorrindo, hein! Vamos lá... repitam... alface.. Jesus... Só Jesus salva!

(Os alunos se organizam, tiram fotos dos bolos em diferentes ângulos e depois posam juntos, rindo e segurando os bolos.)

Professor: Perfeito! Agora sim, bota no *pratinho* pra servir direitinho e vamos repartir as porções entre vocês. Não corte pedaço muito grande não. Nada de comer tudo antes de dividir, hein!

Alunos: Beleza, professor!

(A aula termina com os alunos dividindo as fatias, comentando o sabor).

VI. A comunidade de fala *Vão de Almas en Cavalcante (GO)* como parte da comunidade de fala maior *Quilombo Kalunga*

Adão Fernandes da Cunha

Introdução

Este artigo é um estudo sobre a comunidade de fala *Vão de Almas em Cavalcante (GO)* no interior da comunidade de fala do *Quilombo Kalunga*. Para isso, vamos entender o georreferenciamento do *Quilombo Kalunga* em Goiás. Ele está compreendido entre os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás na Chapada dos Veadeiros, região norte do estado. Pela delimitação geográfica, que podemos ver no mapa abaixo, a divisão de suas fronteiras compreende os municípios de Alto Paraíso de Goiás, Colinas do Sul, Nova Roma, Campos Belos, Cidade de Paranã em Tocantins e Minaçu, embora nem todas aparecem no mapa.

O *Quilombo Kalunga* é marcado por uma drástica divisão estatal ocorrida no ano de 1988 com o marco da Constituição Federal, quando parte do território do estado de Goiás passa a ser do estado tocaninense. Nessa divisão, o *Quilombo Kalunga* sofreu opressão não só pela disputa do território, mas também nos vínculos familiares e nos seus saberes e modos de vida local, pois a divisão do território e de famílias tratava mais uma vez das tentativas de domínio das pessoas negras que outrora foram escravizadas, e o apagamento da história real do nosso país

O foco desta pesquisa não será tratar da questão fundiária, mas trazer aqui esse drástico processo de divisão do território e dos sujeitos que o ocupam para que possamos entender a comunidade de fala macro e comunidade de fala micro a partir do espaço georreferenciado e compreendido no município de Cavalcante (GO), que é o *Vão de Almas*, como uma comunidade de fala difusa.

O *Quilombo Kalunga*, em Goiás, embora tenha uma média de 54 comunidades, registrou o Regimento Interno (RI) da Associação Quilombola Kalunga (AQK) em 2018, um o total apenas de 39 comunidades distribuídas nos três municípios acima mencionado, as quais não serão abarcadas diretamente neste estudo, pois, aqui, delimitaremos nosso estudo e direcionaremos para a comunidade *Vão de Almas* como uma comunidade de fala difusa.

O município de Cavalcante, onde se dá esta pesquisa, é composto por 3 macro comunidades, sendo elas *Vão de Almas* (comunidade de fala em estudo), *Engenho II* e

Do conglomerado de comunidades que o mapa apresenta, nos detemos em estudar a comunidade de fala Vão de Almas no seio da comunidade de fala do Quilombo Kalunga.

Por ser considerado neste trabalho como o coração do Quilombo Kalunga, buscamos estudar a comunidade de fala difusa do território a partir do Vão de Almas, não somente pela língua falada, mas também pelas marcas linguísticas presentes nos valores sociais, culturais, artísticos e organizativos do povo Kalunga.

Neste sentido, os objetivos deste estudo é discutir e compreender o que é uma comunidade de fala a partir da diversidade e variedade linguística, tendo como base a especificidade do quilombo Kalunga. Para isso, nos apoiaremos teoricamente em Couto (2007) que trata da relação entre povo (P), língua (L) e território (T), ou seja, da ecolinguística. Também nos apoiaremos em Voegelin & Voegelin (1964) que tratam da ecologia linguística sinalizando as mudanças dos padrões linguísticos a partir do contato de línguas. Também em Couto (2021) sobre a linguagem rural a partir da experiência da comunidade de Major Porto em Patos de Minas. Também em Labov (1972), que trata da relação entre comunidade de língua e comunidade de fala ao estudar a língua em seu contexto social.

2. Teorização

Aqui, de maneira breve vamos apresentar brevemente a Ecolinguística e a Linguística Ecolinguística bem como também o que venha ser uma comunidade de fala. Segundo Couto (2007), a Ecolinguística, como o próprio nome sugere, tem a ver com a ecologia e com a linguística. Ou seja, ela não é mero substituto da Sociolinguística, mas um princípio ativo dos estudos das relações entre Povo (P), Língua (L) e Território (T).

A Ecolinguística propõe uma visão integradora, englobante das coisas línguas e de seus contextos. Para praticá-la é preciso ter uma visão do todo (holismo). Essa visão integradora encara as partes como relacionadas ao todo, bem como o todo relacionado às partes. O autor lembra que a ecologia fundamental da língua mostra que a base de tudo é o território, ou seja, o meio ambiente físico da língua. O autor diz ainda que “[...] a ecolinguística não estuda só a ecologia externa (exoecologia) da língua, como disciplina englobante que é, ela inclui no seu objeto de estudo a ecologia interna da língua (endoecologia) [...]” (COUTO, 2007, p. 21).

A língua é vista basicamente como interação, e a Ecolinguística é o estudo das interações entre a língua (L), o povo (P) e o território (T) como já mencionado. A Linguística Ecolinguística é entendida como estudo das interações de base verbal no seio do ecossistema linguístico. Por isso, é necessário definir o conceito de ecossistema da ecologia biológica, na qual ele consta de uma população (P) de organismos e as (a) interações (I) entre seus membros e (b) deles com o habitat (T) segundo. O equivalente na Linguística Ecolinguística tem sido representado pela interação entre povo (P), língua (L) e território (T), formando, por assim dizer, um ecossistema biológico-ecológico, já que $I = L$. Esse é o motivo para o nome Linguística Ecolinguística, que compreende uma subteoria para análises de textos partindo radicalmente de bases ecológicas, a Análise do Discurso Ecolinguística. Mas, a LE não negligencia a endoecologia, ou seja, o que existe dentro das interações linguísticas, a endoecologia linguística (sintaxe, morfologia, fonologia).

Vejam os conceitos de comunidade de fala em comparação com comunidade de língua. Comunidade de língua pode ser definida e entendida numa perspectiva macro se pegarmos a língua oficial de todos os países que a têm como tal. Numa outra perspectiva, podemos por exemplo, definir uma comunidade de língua a partir de uma comunidade de um povo indígena, como a comunidade de língua kamayurá. Comunidade de língua refere-se ao que está estabelecido como regra de comunicação geral do país ou de um grupo étnico.

Já a comunidade de fala, deve ser compreendida como os modos de interações de cada grupo de pessoas ou comunidade. São os padrões de interação comunicativa dentro da estrutura comunicativa de determinado grupo. A grande comunidade de fala quilombola Kalunga de Goiás contém diversas comunidades de fala menores no interior.

A seguir, apresentaremos de maneira muito breve, a comunidade de fala Vão de Almas, como comunidade de fala micro, pois, a mesma está compreendida dentro de uma comunidade de fala macro que é o Quilombo Kalunga, como já dito.

Hymes (1964) define comunidade de fala como populações e estruturas de comunicação e suas relações com características da língua, da personalidade e da estrutura social. Do mesmo modo, Gumperz (1996) fala da diversidade dentro da própria comunidade de fala, já que ela se constituiu por várias redes de socialização ligadas a padrões de uso e de interpretação por meio da língua.

Labov (1972) afirma que uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e 'atitudes' sociais perante uma língua ou variações linguísticas. Para o autor,

A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso (LABOV, 1972, p. 120- 121).

Percebe-se que o autor enfatiza o caráter da ‘consciência’ das ações e ou atitudes dos falantes tendo em vista o que se estabelece nas normas gramaticais compartilhadas e que caracteriza a comunidade de fala. Labov apresenta ainda a ideia de que os membros de uma comunidade de fala não têm de, necessariamente, falar da mesma forma, e é o que encontramos no contexto da comunidade kalunga. Os membros desta comunidade simplesmente compartilham uma série de variações em sua linguagem. Mesmo assim, existe homogeneidade nessa comunidade de fala, não necessariamente uma grande heterogeneidade.

3. A comunidade de fala Vão de Almas

O domínio total de uma comunidade de língua pode ser encarado como comunidade de fala máxima, a partir de uma visão geral social. Aqui vamos falar de uma comunidade de fala mínima, considerando o lócus de estudo que é a comunidade Vão de Almas dentro do quilombo Kalunga. O Quilombo Kalunga é vasto, por isso foi necessário um recorte para que possamos apresentar uma discussão mais consolidada sobre comunidade de fala neste contexto.

Antes de falarmos especificamente do Vão de Almas, vamos conhecer melhor o Quilombo Kalunga e um pouco da sua história. Recorremos à memória de quem com o processo da escravidão e as revoltas organizadas pelos negros para se refugiarem em busca de condições de vida deram formas a vários quilombos. Os territórios quilombolas se expandiram por diferentes localidades, áreas e regiões do Brasil. Eles se formaram em locais que apresentavam espaços de defesa e segurança para os negros refugiados da escravização.

O Quilombo Kalunga é resultado dessas revoltas, formado historicamente por indígenas e negros que fugiram e se espalharam pelas grutas à procura de abrigo e de liberdade. Existe no Brasil e no mundo, inúmeras comunidades quilombolas, mas, dentre as comunidades quilombolas, estão os quilombolas Kalungas de acordo com Cunha

(2018). Essa caracterização vale para mostrar a diferenciação ou especificidade tanto da perspectiva dos modos de vida, mas também da perspectiva das interações estabelecidas por meio da língua. Neste sentido, o autor afirma que nem todo quilombola é também Kalunga e a verdade é que todo Kalunga também quilombola.

Cunha afirma que “os Kalungas só existem em dois estados brasileiros, no Goiás e no Tocantins. No Goiás eles abarcam os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás e no Tocantins nos municípios de Arraias e da cidade de Paranã” (CUNHA, 2018, p. 17). Organizado em vários núcleos e/ou comunidades, o kalunga em Goiás apresenta um total de 39 comunidades distintas segundo o Regimento Interno da Associação Quilombola Kalunga. O Vão de Almas, nossa comunidade estudo, é uma entre todas as que acabamos de mencionar.

Localizada na região da Chapada dos Veadeiros, no município de Cavalcante (Goiás). A aproximadamente 80 km da sede municipal está o Vão de Almas. Uma comunidade que até meados do século XX era, entre as demais comunidades do quilombo Kalunga, um dos mais secretos, portanto, seguro esconderijo para os negros africanos que foram escravizados e se refugiaram. Um lugar reservado por detrás de gigantescas montanhas, rios, matas, cerrado denso e veredas; um lugar de sossego para os negros.

Mas, segundo a pesquisadora e antropóloga Glória Moura,

Esta história começa lá bem longe no tempo, há mais de duzentos anos. Foi quando o território que é hoje o Estado de Goiás começou a ser conquistado pelos colonizadores portugueses. Aquele era um tempo dominado pela febre do ouro e os escravos sofriam muito no cativeiro (MOURA, 2007, p. 14).

Ainda sobre a caracterização da comunidade Vão de Almas, deve ser notado que ela abriga atualmente cerca de 320 famílias. A distribuição das famílias na comunidade segue um processo histórico de herança do espaço territorial ocupado intergeracionalmente, ou seja, as terras vão sendo repassadas de geração para geração. As famílias não vivem num povoamento aglomerado, em média elas costumam viver distantes uma da outra entre um, dois, três até 20 quilômetros.

Cada núcleo familiar geralmente é formado por um casal com um a cinco filhos atualmente. A definição do número de gêneros em cada núcleo ainda é um dado a ser investigado, mas no geral o número de mulheres é maior que o dos homens e a idade varia de um a 90 anos de vida.

Na comunidade Vão de Almas as famílias nomearam diversos lugares (topônimos), como se vê no mapa acima. Entre eles temos Terra Vermelha, Forno, Buritis, Choco, Gameleira, Capivara, Vargem Grande, Lagoa, Coco, Parida, Córrego de Tapera, Colodina, Vazantão, Dois Braços, Bucânia, Capim Puba, Mandu, Boa Sorte, Fundão, Praia, Jurema etc.

Vale lembrar que os nomes das localidades aqui mencionadas, em grande parte fazem menção a uma característica muito específica da comunidade e da língua do povo que aqui vive.

5. A interação dos habitantes de Vão de Almas com o entorno

A relação povo (P), território (T) e a língua (L) na comunidade Vão de Almas é carregada de descobertas e significados múltiplos. Esses significados se mostram a partir dos repasses dos conhecimentos e saberes da tradição por meio da oralidade da população. Neste sentido, o povo quilombola, na vivência de sua identidade baseada na cultura do contraste, faz com que nós ressignifiquemos e reafirmemos as nossas diferenças também a partir do uso da língua.

É possível apontar um grande conjunto de palavras e frases que abarcam as diferentes realidades linguísticas presentes no processo de formação da sociedade brasileira, ou melhor, falar das diferentes línguas, como ressalta Couto (2007), que integram a grande comunidade de fala nacional brasileira.

Mostrando essa peculiaridade sobre a comunidade Vão de Almas, entenderemos a comunidade de fala na sua perspectiva Kalunga de forma mais ampla, tal informação é relevante para que possamos compreender como se dá a interação da comunidade com o seu entorno. Desde nomes de lugares, de espécies animais e vegetais, pessoas até objetos e utensílios em geral.

Apresentamos aqui de forma muito resumida a comunidade de fala Vão de Almas. Entretanto, gostaríamos de frisar que não será analisada a estrutura gramatical da língua, mas a linguagem na sua função comunicativa e interativa da população com o seu entorno.

Vejamos como mencionado algumas formas de interações da comunidade com as coisas de entorno mediante os nomes que lhes dão.

-*Murundu ou caicuruto* = ponto elevado do solo que apresenta uma pequena altitude em relação ao espaço plano. De maneira simples podemos pensar um caminhão de terra colocado em algum espaço e que formou um monte elevado/ inclinado.

-*Bitola* = palavra utilizada para referenciar o conceito de base, formato. Dizer “nessa bitola” é o mesmo que dizer “nessa base” ou “nesse sentido” ou “nesse formato”: “Estou pensando fazer minha casa nessa bitola”.

-*Bistunta* = ato de estar na espera, na escuta sobre algo ou alguma coisa.

-*Cumbá ou Quiçaças* = junção de várias coisas formando um amontoado de objetos, peças, comidas, roupas, e outros pertences pessoais: “Junta seu cumbá ou suas quiçaças e pode levar”.

-*Cumpoca* = daqui a pouco: “Cumpoca deixa eu ir na roça”.

-*Grota*= pequeno rio conhecido como um espaço apertado e que geralmente por um curto período é usado pela comunidade para atividades diversas principalmente quando há água corrente: “Vai lavar as vasilhas na grota”.

-*Impongá* = impor algo, duvidar da capacidade de alguém: “Vem impongá em mim”.

-*Indusca* = referência a uma situação ou problema: “Deixa de caçar indusca” (deixa de procurar problemas).

-*Intrudano* = estar demorando, ser lerdo, pirracento: “Pedi para lavar as vasilhas e você ainda está aí intrudano”.

-*Isturdia/ siturdia* = outro dia no passado: “Siturdia/isturdia fui na casa da comadre Ana”.

-*Latumia/ Laputeca* = barulho que incomoda, choro, grito: “Deixa de latomia/laputeca menino!”; “Já pedi pra você calar a boca e deixar o choro e você continua com essa latomia”.

-*Mundiça* = ervas daninhas nas lavouras ou plantações comunitárias: “o arroz que plantei até que nasceu bom, mas está uma mundiça danada”.

-*Nuno* = algo ímpar, números ímpares: “o número nove é um número nuno”.

-*Pari* = local reservado para armazenamento de produtos coletados da roça, como arroz, milho, feijão etc, geralmente apresenta formato de um grande cesto construído com madeira e outros materiais extraídos da própria comunidade: “guardei as sacas de milho lá no pari”. O *pari* também pode se referir ao momento em que a mulher dá a luz: “a esposa de João vai *pari* na cidade”.

- Rebaibar* = aproveitar o restante, a sobra de algo: “estou na roça catando as rebaibas de arroz que ficou”
- Truvelo* = carreira, competição, brigas, desavenças: “Tereza e Maria tirou um truvelo lá na festa de São João”; “Pedro chegou aqui num truvelo, parecia que viu uma onça”
- Ozegue* = mentiras ou até mesmo de diferenças: “deixa de ozegue = deixa de mentir”; “quer ficar ozegue comigo”; “quer ficar bravo ou de mal de mim”.
- Urdu* = tecer um cobertor ou fazer algo: “O tempo de urdir uma coberta é trinta dias” = o tempo de tecer um cobertor de algodão é trinta dias; “não irei na reunião amanhã, não vou urdir nada lá”.
- Contrito* = fiel a algo ou a Deus: “eu sou contrito a Deus” = estou fiel a Deus.
- Capão* = aglomerado de árvores em um determinado local, espaço de mata mais densa; animal castrado: “esse ano vou roçar o capão de baixo para plantar mandioca”; “o boi de Maria é capão”.
- Moitja* = pequeno aglomerado de árvores, geralmente de espécies pequenas que pode servir de esconderijo: “deixei a galinha chocar na *moitja* de pau”.
- Sicupira* = nome de uma espécie de árvore geralmente utilizada para construção de casas na comunidade e para extração de essências ou medicina natural. O óleo de sucupira é anti-inflamatório.
- Timbó* = nome de uma árvore da comunidade. Geralmente utilizada para a fabricação de sabão, conhecido como *sabão de tingui*.
- Garrote* = nome de uma espécie de árvore da comunidade ou de um bezerro ainda na sua fase juvenil: “este garrote é filho da vaca preta.
- Soita-cavalo* = nome dado a uma espécie de árvore na comunidade.
- Barranco* = locais de erosão no solo, como maior nas margens dos rios: “o barranco do rio é puxado para subir com água no balde”.
- Peroba* = espécie de árvore na comunidade, geralmente usada para construção de casas típicas da comunidade.
- Pereira* = espécie de árvore na comunidade, também utilizado para construção das casas kalungas.
- Mata-cachorro* = espécie de árvore da comunidade, árvore que apresenta alto teor de veneno contra animais, como o cachorro.
- Xibeu* = veado campeiro.

-*Priquito* = ave que ataca as roças de arroz, milho e outras plantações na comunidade: “os periquitos estão comendo a roça de arroz de Joana.

-*Bato capoeira* = espécie de ave na comunidade, geralmente encontrada nas matas, capões e de maneira mais rara nos campos abertos.

Tanto no núcleo comunitário Vão de Almas (comunidade de fala menor) quanto no Quilombo Kalunga (comunidade de fala maior, abrangente), esses nomes são referências de localização que fazem sentido somente entre os membros dessas duas comunidades de fala. Assim, um amontoado de terra em determinado local pode ser interpretado pela comunidade como “murundu ou caicuruto”, ou seja, local elevado do solo. Essa característica por vezes é comparada com as pessoas quando usam a expressão “cabeça de caicuruto” para dizer que o sujeito tem a cabeça no formato parecido com a região onde há essa elevação no solo.

Vejam os mais alguns exemplos para entendermos melhor a comunidade de fala do Vão de Almas. O rio vira “rii”, o cavalo vira “caval”, a árvore vira “aiv” o milho vira “mii” a mandioca vira “mandjoca ou mendjoca” o porco vira “poico”, o pássaro vira “passarinho” o rio menor vira “riizinho” e assim por diante. Essas caracterizações bastam para os membros a comunidade interagirem entre si e saberem do que se trata.

Para tanto, não há necessidade de outras especificações no seio da comunidade, a menos que a comunidade de fala delimitada seja ampliada com a inclusão de quem chega, então passamos a incluir outras especificações das referências geográficas locais, podendo incluir mais elementos similares. Por exemplo, há mais de um córrego, mais de um morro, mais de um rio. Assim, para que haja entendimento, a comunidade de fala pode usar termos conhecidos por todos. Como é o caso do “murundu e caicuruto”, que pode ser substituído por local/lugar alto.

Assim é também para os córregos, que mesmo sem ter nomes são identificados como Córrego Fundo, Córrego de Tapera, Boa Vista, Coco, Capim Puba, Córrego do Forte, Córrego de Areia, Buriti Cumprido, Paió de Roda e assim por diante.

O conhecimento etnobotânico kalunga e sua relação com o território faz com que a comunidade de fala seja ampliada. Isso, porque segundo Araújo (2014) “o conhecimento etnobotânico kalunga também se estende à diversidade do cerrado” (2014, p. 101) e do território na medida em que a população vai ocupando e dominando o campo como espaço de vivência relações mútuas.

5. Observações finais

Como podemos notar neste artigo, o território é fundamental para a existência de uma comunidade de fala e esse território tem características próprias, intrínsecas a ele, que servem de referência para os membros dessa comunidade interagirem entre si e com os outros referindo-se a alguma coisa de seu entorno. A tendência de uma comunidade de fala é ampliar, mas, quando a sua principal referência, que é o território, desaparece ou muda drasticamente, a tendência é a comunidade de fala desaparecer também.

No caso da comunidade Vão de Almas, um espaço tradicional e com um índice elevado de preservação da cultura local e do meio ambiente, a língua também sofre pressões sociais e pode passar por um processo de pasteurização, tendendo a igualar-se e a perder as características da linguagem original por conta também do racismo linguístico.

O estudo aqui nos permitiu lançar vista sobre algo fundamental da nossa sociedade que é a questão do ecossistema linguístico. Ele nos permite entender a comunidade de fala do Vão de Almas e do Quilombo Kalunga de forma geral, demonstrando a riqueza que temos e a diversidade linguística que enriquece as diferenças sociais e linguísticas do português brasileiro.

O que foi feito aqui foi uma problematização apontando uma direção de estudo aprofundado da questão da língua ou da comunidade de fala Kalunga. Convidamos a vocês leitores e pesquisadores a embarcar nessa nova jornada dos estudos linguísticos a partir das diferentes realidades brasileiras. Assim, considero que este artigo cumpriu os objetivos de discutir e compreender o que é uma comunidade de fala a partir da diversidade e variedade linguística, tendo como base a especificidade do quilombo Kalunga a partir do próprio contexto, discutir e compreender o que é uma comunidade de fala a partir da diversidade e variedade linguística, mesmo dirigindo o foco para uma sub-comunidade como Vão de Almas.

Referências

- ARAÚJO, Gilberto Paulino de. O Conhecimento Etnobotânico dos Kalunga: Uma Relação Entre Língua e Meio Ambiente. (Tese doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2014.
- COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: Estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, Hildo Honório do. *A linguagem rural da região de Major Porto, município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica*. Campinas: Pontes, 2021.

CUNHA, Adão Fernandes da. *O Calendário Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca*. Adão Fernandes da Cunha. Brasília-DF, 2018, 157 p.

GUMPERZ, J. J. Introduction to part IV. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 359-373.

HYMES, D. Introduction. In: HYMES, D. (Ed.). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper and Row, 1964. p. 385-390.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. 3. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MOURA, Gloria. *Uma História do Povo Kalunga / Secretaria de Educação Fundamental- MEC; SEF, 2001, 2ª. edição 2007*.

VOEGELIN, Charles. F.; VOEGELIN, Florence M. 1964. Languages of the world – Native America. *Anthropological linguistics* 6 (6), fascículo I, p. 1-149, 1964.

VII. A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): uma análise ecossistêmica

Alessandra Valéria de Paula SEEDF/UnB¹²

Resumo: Neste estudo, analisamos a política de Língua Estrangeira (LE) para a educação básica brasileira, normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece a oferta e matrícula obrigatórias apenas de Língua Inglesa (LI), enquanto prevê a oferta obrigatória, porém a matrícula facultativa de Língua Espanhola para o Ensino Médio. Essa configuração reforça a estrutura binária entre língua materna e língua estrangeira, contrariando a política linguística anterior relativa ao ensino do Espanhol, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDBEN, 1996), na Lei nº 11.161/2005 e no Tratado de Assunção (1991). Utilizamos da estratégia de análise documental dos Currículos do Ensino Médio dos vinte e seis estados e do Distrito Federal com o objetivo principal de averiguar se esses entes federativos absorveram a BNCC como prescrição rígida ou como orientação flexível. A racionalidade teórica para este trabalho é a Linguística Ecossistêmica, formulada por Couto; Couto e Borges (2015), que nos permite analisar essa política linguística pela perspectiva sociológica e filosófica da Visão Ecológica de Mundo (VEM). Constatamos que a maioria das unidades da Federação adotou a BNCC como prescrição rígida, seguindo sua determinação de oferecer a língua espanhola com matrícula optativa no Ensino Médio. Em contrapartida, uma minoria exerceu sua autonomia técnico-política ao inserir o espanhol como componente obrigatório na organização curricular da Formação Geral Básica, interpretando a BNCC como uma orientação flexível. Concluímos que a política de língua estrangeira da BNCC está na contramão do multilinguismo nacional e do plurilinguismo mundial, uma vez que não tem correspondência cognitiva e dialética com as práticas pedagógicas e com as legislações anteriores.

Palavras-chave: Política linguística; BNCC; Currículos do Ensino Médio.

Abstract: In this study, we analyze the Foreign Language policy for Brazilian basic education as established by the National Core Curriculum Base (BNCC). The BNCC prescribes the mandatory offer and enrollment only of English, while it mandates the compulsory offer but optional enrollment of Spanish for Secondary School. This arrangement reinforces the binary structure between the mother tongue and the foreign language, contradicting the previous language policy regarding Spanish teaching, as established by the Law of Guidelines and Bases of Education (LDBEN, 1996), Law No. 11.161/2005, and the Treaty of Assunção (1991). We employed a documentary analysis strategy of the Secondary School Curricula from the twenty-six states and the Federal District, aiming primarily to verify whether these federative units have assimilated the BNCC as a strict prescription or as a flexible guideline. The theoretical rationale for this work is Ecosystemic Linguistics, as formulated by Couto; Couto and Borges (2015), which enables us to analyse this language policy from the sociological and philosophical perspective of the Ecological Worldview (EWW). We found that most federative units adopted the BNCC as a strict prescription, following its determination to offer Spanish with optional enrollment in Secondary School. In contrast, a minority exercised their technical-political autonomy by including Spanish as a mandatory component within the curriculum organization of the Basic General Education, interpreting the BNCC as a flexible guideline. We conclude that the BNCC foreign language policy runs counter to national multilingualism and global plurilingualism, as it lacks cognitive and dialectical correspondence with pedagogical practices and previous legislation.

Keywords: Linguistic Policy; BNCC; Secondary School Curricula.

Introdução

A reforma educacional e curricular normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Língua Estrangeira (LE) prevê a obrigatoriedade de oferta e de matrícula apenas da Língua Inglesa

¹² Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Educação pela mesma universidade e Professora de Português/Inglês na SEEDF com atuação em Centro Interescolar de Línguas (CIL) e em Sala de Recursos Generalista de CIL. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq): Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade. E-mail: depaula.alessandrav@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1837697538698057>

para o Ensino Fundamental, enquanto que “Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” Artigo 35, §4 da Lei nº 13.415/2017.

Conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, é fruto da MP 746/2016 do então presidente Michel Temer, altera a LDBEN de 1996 e revoga a Lei nº 11.161/2005. Em síntese, essa lei não tem correspondência cognitiva e dialética com as práticas instituídas e os direitos linguísticos conquistados até então, pois a LDBEN não especificava quais línguas estrangeiras deveriam integrar o currículo brasileiro, atribuindo essa decisão às próprias comunidades escolares e favorecendo o multi/plurilinguismo nacional. Ao passo que a Lei do Espanhol, Lei nº 11.161/2005, dispunha sobre a *obrigatoriedade* da oferta da língua espanhola no sistema educacional, rompendo com a hegemonia do inglês e impulsionando diversas ações em defesa dessa língua de integração regional e juntamente com o português as línguas oficiais do Mercosul. O espanhol é língua oficial em vinte e dois países e a segunda língua mais falada no mundo¹³ em termos de falantes nativos e tem relevância significativa nas relações internacionais e na integração regional, a exemplo do Programa das Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF).

Desse modo, a política linguística da BNCC estabelece uma estrutura binária entre língua materna e língua estrangeira, sendo esta hegemonicamente representada pelo inglês. Essa configuração ignora o multilinguismo nacional, que conta com 60 línguas cooficializadas no Brasil¹⁴, além do plurilinguismo fronteiriço, composto por línguas de imigração, indígenas, de sinais e afro-brasileiras.

Nesse contexto, conforme Moore e Young (apud Pacheco, 2002, p.59), um modelo curricular deve interrogar “[...] as estruturas de conhecimento e os conteúdos curriculares, de forma tal que, simultaneamente, reconheça tanto sua base social quanto sua capacidade de transcendê-la” (p.59), buscando um equilíbrio entre o conhecimento socialmente construído e o conhecimento poderoso, em vez do conhecimento do poderoso. Partindo dessa perspectiva, o objetivo principal deste trabalho é averiguar se as Secretarias de Educação (Seduc) e os Conselhos de Educação (CE), ao exercerem suas competências técnicas e autonomia política comuns, absorveram a BNCC como prescrição rígida ou como orientação flexível para o componente língua estrangeira na atualização ou elaboração dos currículos estaduais e do Distrito Federal. Para fundamentar as análises apresentamos o referencial teórico a seguir.

Fundamentação teórica

As formulações da Linguística Ecológica, propostas por Couto; Couto e Borges (2015, p.8), emergem da ecolinguística e abrangem as perspectivas filosóficas e sociológicas para além das biológicas nos estudos das interações comunicativas e para se propor uma reorganização da ordem e do equilíbrio do sistema, pois “ao verificar as conexões dos fenômenos da sua totalidade, vamos da amplitude da macroecologia, para perscrutar o campo da ecolinguística e aprofundar na linguística ecológica. Dessa forma, o ponto de partida é o de ecossistema, juntamente com todas as suas propriedades e características.”

¹³ <https://www.berlitz.com/pt-br/blog/as-10-linguas-mais-faladas-no-mundo>

¹⁴ Dados de 16 de maio de 2025. Para mais informações, ver [Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas \(RBL\)](#).

Na perspectiva da Linguística Ecológica, os ecossistemas natural, mental e social convergem em um ecossistema integral de linguagens representado pelo Povo, Território, pela Língua e por regras interacionais, sendo a língua a principal das linguagens. Logo, a língua é biopsicossocial e “não tem por função a comunicação, ela é a comunicação.” (p. 98).

Por esse viés, a língua e os fenômenos linguísticos são observados holisticamente pela Visão Ecológica de Mundo (VEM) e por meio do Método da Focalização, *Focusing Method*, (Mark Garner, 2004) que consiste em focar em algo microscópico para avaliar os dados, contudo o pano de fundo macroscópico continua presente e pode ser ampliado a qualquer momento. Essa vertente da ecologia se denomina *profunda* em contraposição à ecologia *rasa* que promove o desenvolvimento econômico e o consumo “sustentável” de países hegemônicos sobrepondo a economia à ecologia, enquanto a EP faz o inverso, subordina a economia à ecologia.

Esses teóricos avançam ao tornar a Ecologia Profunda uma Ciência propositiva e prescritiva, que recomenda comportamentos em favor da vida e da minimização, ou até, da eliminação do sofrimento evitável a todos os seres vivos, visto que a maior parte das Ciências tendem a apenas descrever e a analisar criticamente o estado de coisas.

Assim, a Linguística Ecológica e a Análise do Discurso Ecológica (ADE) servem de ferramentas interpretativas que encontram aporte nos Princípios da Ecologia Profunda formulados por Arne Naess e George Sessions em meados de 1980. A Ecologia Profunda (EP) foi inspirada nas filosofias orientais do budismo e do taoísmo, bem como no filósofo Spinoza e no líder espiritual indiano Mahatma Gandhi, que protagonizou uma resistência não violenta pela independência da Índia.

Silva (2022, p. 19) define o discurso para a ADE “como a relação ente os modos de ver/interpretar o mundo (perspectivas) em dado ecossistema linguístico e como se pode interagir comunicativamente/agir a partir deles.” Nesse sentido, o foco de análise da ADE deve recair sobre o discurso para além do texto, tomando como base as interações comunicativas e os padrões recorrentes que surgem nessas interações.

Neste artigo, lançamos mão do Princípio 6: “As políticas precisam ser mudadas. Essas políticas afetam estruturas econômicas, tecnológicas e ideológicas básicas. O estado de coisas resultante será profundamente diferente do atual.” para analisarmos o sentido emergido das interações comunicativas no processo de objetivação do currículo de Sacristán (2017): *prescrito; apresentado aos professores; moldado pelos professores; em ação; realizado; e avaliado*. As Secretarias de Educação (Seduc) e os Conselhos de Educação (CE) estaduais e distrital são as instâncias técnicas e políticas, responsáveis pela atualização ou elaboração e aprovação dos currículos subnacionais¹⁵ ante a BNCC.

Este trabalho se situa na fase *apresentado aos professores*, em que as Seducs conjuntamente com o CE interpretam e apresentam o currículo prescrito às professoras e aos professores por meio do currículo subnacional, orientações e guias. Averiguamos se as Seducs e os CEs alocaram o componente Língua Espanhola na Formação Geral Básica (FGB) obrigatória para todos os estudantes, ou dispuseram essa disciplina nos Itinerários Formativos (IF) que é de matrícula optativa. Desse modo, verificamos se a BNCC

¹⁵ Termo utilizado para denotar estados, municípios e DF, e conotá-los hierarquicamente inferior em relação à política verticalizada da BNCC.

foi absorvida como prescrição ou como orientação. A seguir, detalhamos a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados.

Metodologia

A homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)¹⁶ induziu a atualização ou a elaboração dos Currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio de estados e do Distrito Federal, extensíveis às redes municipais.

O Novo Ensino Médio está dividido em: a) Formação Geral Básica (FGB), que é a parte do currículo comum e obrigatória para todos os estudantes prevista na BNCC e em b) Itinerários Formativos (IF), que é a parte flexível e eletiva do currículo, ofertado de acordo com as possibilidades da unidade escolar para que as/os estudantes curse conforme seus interesses e projeto de vida. A FGB está estruturada em quatro áreas do conhecimento: i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; ii) Matemática e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e iv) Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), e os IF, em cinco áreas, sendo as quatro da FGB e a v) Formação Técnica e Profissional. A Base dispõe que a oferta e matrícula obrigatórias apenas de Língua Inglesa (LI), enquanto prevê a oferta obrigatória, porém a matrícula facultativa para a Língua Espanhola.

Neste estudo, utilizamos da estratégia de análise documental em fonte primária dos Currículos do Ensino Médio dos vinte e seis estados e do Distrito Federal com o objetivo principal de averiguar se esses entes federativos absorveram a BNCC como prescrição rígida ou como orientação flexível para a área de Linguagens e suas tecnologias. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise do Discurso Ecológica (ADE), que se concentra nas interações comunicativas do discurso para além do texto.

O que os dados revelam

Nesta seção, trazemos as análises das propostas curriculares subnacionais ante a BNCC, que nos permitem compreendê-las como prescrição rígida ou orientação flexível em relação à oferta da Língua Espanhola para o Ensino Médio. Para isso, analisamos onde o componente Espanhol se figura nas modalidades Formação Geral Básica (FGB) ou Itinerários Formativos (IF). O Quadro 01 sintetiza a oferta do espanhol nos currículos subnacionais do Ensino Médio:

Quadro 01 – Oferta do Espanhol nos currículos subnacionais

UF	NOME	PÁGINAS	APROVAÇÃO	ESPAÑHOL	MODALIDADE
AC	Currículo de referência único do Acre – Ensino Médio	459	2021	SIM	IF
AL	Referencial curricular de Alagoas – Ensino Médio	431	2023	SIM	IF

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

AM	Referencial curricular amazonense do Ensino Médio	292	2021	SIM	IF
AP	Currículo Focal Amapaense	77	2022	*	*
BA	Documento curricular referencial da Bahia para o Ensino Médio	563	2022	SIM	IF
CE	Documento curricular referencial do Ceará – Ensino Médio	411	2021	SIM	IF
DF	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	208	2020	SIM	IF
ES	Currículo do Espírito Santo: Linguagens e suas Tecnologias	109	2025	SIM	IF
GO	Documento curricular para Goiás – Ensino Médio	259	2021	SIM	FGB
MA	Documento curricular do território maranhense – Ensino Médio	251	2022	SIM	FGB
MG	Currículo referência de Minas Gerais	497	2021	SIM	IF
MS	Currículo de referência de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio	357	2021	SIM	IF
MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Médio	771	2021	SIM	FGB
PA	Documento Curricular do estado do Pará – Ensino Médio	646	2021	SIM	IF
PB	Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba	867	2020	SIM	FGB
PE	Currículo de Pernambuco: Ensino Médio	709	2021	SIM	FGB
PI	Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado	344	2021	SIM	FGB
PR	Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações	1.072	2021	SIM	IF
RJ	Currículo Referencial do estado do Rio de	171	2022	SIM	IF

	Janeiro: Ensino Médio				
RN	Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar	570	2021	SIM	FGB
RO	Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia	860	2021	SIM	IF
RR	Documento Curricular de Roraima: Ensino Médio	439	2021	SIM	FGB
RS	Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio	287	2021	SIM	FGB
SC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	109	2020	SIM	IF
SE	Currículo de Sergipe: integrar e construir – Ensino Médio	571	2021	SIM	IF
SP	Currículo paulista	54	2020	SIM	IF
TO	Documento Curricular do território do Tocantins: etapa Ensino Médio	80	2022	SIM	IF

Fonte: Elaborado pelo/a autor/a (2025)

* Não mencionado textualmente

Os títulos e o número de páginas dos documentos variam conforme a forma de publicação, seja integrados em um único volume para todas as áreas do conhecimento ou divididos em cadernos separados, a exemplo do *Currículo do Espírito Santo: Linguagens e suas Tecnologias* (2025).

O ano de publicação dos currículos subnacionais apresenta variação em decorrência da suspensão da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2020, motivada pela pandemia da COVID-19, e de uma reestruturação em 2023. Essa reestruturação culminou na aprovação da Política Nacional do Ensino Médio em 2024 e na publicação da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024. Assim, é esperado que os documentos curriculares sejam revisitados em 2025 de forma a alinhar os currículos às novas normativas.

Em relação à oferta da língua espanhola, o artigo 35, §4 da Lei nº 13.415/2017 dispõe que os currículos de ensino médio “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” Essa possibilidade permitiu que no *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* houvesse diferentes opções de língua estrangeira, tem-se por intuito, portanto, “valorizar a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade catarinense, considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros)”. Santa Catarina (2019, p. 25).

Nos demais currículos estaduais e distrital, consta da oferta da língua espanhola na modalidade obrigatória, prevista na Formação Geral Básica (FGB), ou na modalidade optativa dos Itinerários Formativos (IF). A maioria das unidades da Federação (n=17) oferece a disciplina língua espanhola como optativa, a ser cursada por meio dos Itinerários Formativos, enquanto uma minoria (n=9) mantém sua oferta como componente obrigatório da Formação Geral Básica. No *Currículo Focal Amapaense* não há nenhuma menção à língua estrangeira ofertada neste estado (n=0). Em termos percentuais, 62% dos documentos curriculares das unidades da Federação adotaram a BNCC como prescrição rígida, seguindo sua determinação em retirar a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Outros 33% dos estados exerceram sua autonomia técnica ao inserirem a língua espanhola como componente obrigatório na organização curricular da Formação Geral Básica, interpretando a BNCC como uma orientação flexível.

Extraímos excertos dos documentos curriculares das Regiões Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste que justificam a manutenção do espanhol na Formação Geral Básica (FGB). Em contrapartida, todos os estados da Região Sudeste – Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo – optaram por manter o espanhol como disciplina optativa, ofertada por meio dos Itinerários Formativos (IF).

No estado de Roraima, reconhece-se a importância do ensino de língua espanhola e do inglês desde o Ensino Fundamental e o papel estratégico do idioma ante as especificidades geográficas, culturais e fronteiriças da região:

O DCRR para o Ensino Fundamental, também propõe, além do inglês, o ensino da língua espanhola nos anos finais por entender que não seria possível ignorar uma das duas línguas estrangeira, tendo em vista o contexto geográfico de Roraima. Além do mais, a BNCC (BRASIL, 2018a, p.484-485) aponta para o fato de que as línguas devem ser vistas como um “fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, ou seja, espera-se que o jovem do Ensino Médio de Roraima reflita sobre o contexto no qual está inserido, de modo a reconhecer a heterogeneidade linguística do inglês e do espanhol presentes no cenário local e global, para que ele possa respeitar as diferentes variantes dessas línguas, sem preconceito. (Roraima, 2021, p. 61).

Os gaúchos destacam a importância global da língua espanhola por ser a segunda língua mais falada no âmbito das relações internacionais, por isso constitui ferramenta estratégica de comunicação e inclusão cultural global:

Além de ser fundamental para a integração com os países hispano-americanos que nos rodeiam, há a possibilidade de inserção cultural com povos e países além do Mercosul. E a inserção da Língua de Cervantes não se aplica somente às Regiões de Fronteira e Missões, mas sim a todas as regiões do Estado. O estudo desse idioma latino não só é importante por ser a segunda língua mais falada nas relações internacionais, mas também por possuir mais de 585 milhões de falantes nativos espalhados no mundo, e, além disso, ser oficial em vinte e um

países e três continentes dos seis existentes. (Rio Grande do Sul, 2021, p. 160).

No *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, a motivação para o ensino do espanhol se fundamenta na posição geográfica estratégica do estado, que faz fronteira com países hispanofalantes, especialmente a Bolívia, e no objetivo de preparar os jovens para um contexto regional e internacional mais amplo, que valorize a diversidade e a comunicação intercultural:

Cabe salientar, ainda, que o DRC-MT prevê a oferta do ensino de Espanhol no Ensino Médio ao considerar o Brasil um território que se comunica – ao leste, ao sul e ao norte – com países onde a Língua Espanhola é uma das línguas oficiais e, especialmente, o estado de Mato Grosso ocupar localização estratégica na América do Sul por limitar-se com a Bolívia. O Espanhol pode ser inserido nos currículos como idioma a mais para os estudantes, enriquecendo e fortalecendo suas possibilidades de comunicação, diversidade linguística, acesso a outras culturas e informações previstas nas dez competências gerais e específicas da Área de Linguagens e Suas Tecnologias previstas na BNCC. (Mato Grosso, 2021, p. 278).

No estado da Paraíba, a Assembleia Legislativa promulgou a Lei nº 11.191/2018 em favor da manutenção da oferta obrigatória da língua espanhola: “[...] Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.” (Paraíba, 2020, p. 122).

A remissão legal é, igualmente, abordada no *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar* como argumento para a manutenção do ensino do espanhol no currículo: “O ensino do espanhol é uma conquista da sociedade brasileira, evidente no próprio percurso dessa língua ao longo da história da educação nacional: após o período de 1942 a 1961, correspondente à vigência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 99). Em outras palavras, o contexto histórico, a tradição e as comunidades locais deveriam orientar e sustentar uma reforma educacional e curricular da estirpe da BNCC.

Enfim,

A política linguística estabelecida pela BNCC, ao priorizar o inglês como a única língua obrigatória e relegar o espanhol à condição de matrícula optativa, contraria a política curricular de língua estrangeira anterior, pois não tem correspondência cognitiva e dialética com as práticas pedagógicas e os contextos socioculturais, geográficos e fronteiriços regionais.

Grande parte das Secretarias de Educação (Seduc) e dos Conselhos de Educação (CE), no uso de suas competências comuns, seguiram as determinações prescritivas da BNCC em relação ao componente de Língua Estrangeira. No entanto, uma parcela significativa utilizou sua competência técnica e autonomia política para manter o ensino da Língua Espanhola como componente de matrícula obrigatória nos currículos subnacionais, evidenciando as possibilidades de alteração do estado de coisas proposta pela Linguística Ecológica.

As escolhas curriculares não devem ser baseadas em critérios econômicos hegemônicos, e sim na compreensão da língua como interação entre falantes e o mundo, em prol de uma educação inclusiva e alinhada com o multilinguismo nacional e o plurilinguismo global.

Referências

ACRE. **Currículo de referência único do Acre**: Ensino Médio. Acre: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEAC.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ALAGOAS. **Referencial curricular de Alagoas**: Ensino Médio. Alagoas: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2023. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/ensino-medio-3>. Acesso em: 10 jul. 2025.

AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense do Ensino Médio**. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 2021. Disponível em: <https://www.cee.am.gov.br/institucional/camara-de-educacao-basica/referencial-curricular-amazonense/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

AMAPÁ. **Currículo Focal Amapaense**: Ensino médio. Macapá: Secretaria de Estado da Educação(Seed/GEA), 2022. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/aprendizagememcasa/uploads/arquivos/Curriculo_%20Focal_AmapaenseV4.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para o Ensino médio**. Bahia Secretaria da Educação da Bahia, 2022. Disponível em: <https://maisestudo.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 48, 14 nov. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará**: Ensino médio. Ceará: Secretaria da Educação do Ceará, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

COUTO, Hildo Honório do; COUTO, Elza Kioko N. N. do; BORGES, Lorena Araújo O. **Análise do discurso ecológica (ADE)**. Coleção: Linguagem e Sociedade, Vol. 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 218p. ISSN 978-85-7113-601-4.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**: Linguagens e suas Tecnologias. Secretaria da Educação do Espírito Santo, 2025. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2025/01/AP8_LEAL_25_13_01_25.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOIÁS. **Documento curricular para Goiás**: Ensino médio. Secretaria de Estado da Educação do Goiás, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MARANHÃO. Documento curricular do território maranhense: Ensino médio. Secretaria de Educação do Governo do Maranhão, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMT.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Currículo de referência de Minas Gerais: Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares.** Porto: Porto Editora, 2002.

PARÁ. Documento Curricular do estado do Pará: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

PARAÍBA. Currículo do Novo Ensino Médio da Paraíba. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PARANÁ. Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2021. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes, 2021. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PIAUI. Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado. Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação do Piauí, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO. Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/curriculopdf-255823767/255823767>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Secretaria de estado da educação, da cultura, do esporte e do lazer, 2021. Disponível em: https://ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br/static/inicio/src/20230321_RCEMP%20-%20REFERENCIAL%20CURRICULAR%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20POTIGUAR.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio. Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaicho-em.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RORAIMA. Documento curricular de Roraima: Ensino Médio. Secretaria da educação e desportos, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEERR.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 – Disposições Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. 2020.

Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>.

Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Anderson N. O conceito de discurso sob a perspectiva da Análise do Discurso Ecológico. In: **Boletim do GEPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Ecológica)**, v. 10, p. 16-2, 2022. Organização: Hildo Honório do Couto e Anderson Nowogrodzki da Silva. ISSN 2763-7255.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**: Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: integrar e construir** - Ensino Médio. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2021. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/download/curriculo-de-sergipe-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TOCANTINS. **Documento Curricular do território do Tocantins**: etapa Ensino Médio. Tocantins: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2022. Disponível em:

<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VIII. PROGRAMA DO CURSO 'ECOLOGIA LINGUÍSTICA' 2025_1

(Para alguns tópicos existem palestras na internet)

1. **Apresentação do programa e discussão sobre o curso**
2. **Ecolinguística, Ecologia linguística e Linguística Ecosistêmica 1**
<https://www.youtube.com/live/hjgz0fqk7Yw>
<https://www.youtube.com/watch?v=btrpv7Q0VDs>
3. **Ecolinguística, Ecologia linguística e Linguística Ecosistêmica 2**
4. **Ecossistema Linguístico: Comunidade de Língua & Comunidade de Fala 1**
5. **Ecossistema Linguístico: Comunidade de Língua & Comunidade de Fala 2**
6. **Ecologia da Interação Comunicativa I: O Fluxo Interlocucional**
7. **Ecologia da Interação Comunicativa II: Regras Interacionais**
8. **Ecometodologia, Multidisciplinaridade e Multimetodologia**
<https://www.youtube.com/watch?v=svK904m6nqw&t=3s>
<https://www.youtube.com/watch?v=svK904m6nqw>
9. **Ecologia das Línguas: Diversidade Linguística, Bi-/Multilinguismo, Bi-/Multidialealismo, Política e Planejamento Linguístico**
10. **Ecologia da Evolução Linguística**
11. **Análise do Discurso Ecosistêmica (ADE)**
<https://drive.google.com/file/d/1iz7YCxpvs3VxGp59bYDM4bxO4icf51WW/view>
<https://drive.google.com/file/d/1iz7YCxpvs3VxGp59bYDM4bxO4icf51WW/view?ts=67f6f13d>
(ADE e Ecologia Profunda de Arne Naess)
12. **Organização Linguística I: Semântica, Ampulheta da Lexicalização, Preposições, Pronomes etc.**
=>Lembremos que a Linguística Ecosistêmica prefere o conceito de organização ao de “estrutura”.
13. **Organização Linguística II: Sintaxe, Morfologia, Fonologia**

APÊNDICE: Várias palestras ecolinguísticas disponíveis na internet

Em Português

1. Entrevista Thesaurus, 2007:
<https://www.youtube.com/watch?v=LuFKG3-DM2g>
=>A propósito da publicação do livro *Ecolinguística: Estudo das relações entre língua e meio ambiente*.
2. Podcast Estratégia Formativa Pará, FGV, Ecolinguística e Educação:
<https://www.speaker.com/episode/m2m-1-ecolinguistica-e-educacao--60539368>
3. Reunião do GEPLÉ, sobre a Ecologia Profunda e a ADE, 08/04/2-25:
<https://drive.google.com/file/d/1iz7YCxvps3VxGp59bYDM4bxO4icf51WW/view?pli=1>
4. Ecolinguística: Linguística Ecolinguística, Multidisciplinaridade e multimetodologia (UFC, Dpto Letras Vernáculas; Seminários Linguísticos - SeLin):
<https://www.youtube.com/watch?v=svK904m6nqw&t=3s>
<https://www.youtube.com/watch?v=svK904m6nqw>
5. Reunião do GEPLÉ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Ecolinguística, 11/12/2021):
Parte I: <https://www.youtube.com/watch?v=ZgL5Ahhw900>
Parte II: <https://www.youtube.com/watch?v=oDBBz86ra7Y>
Parte III: <https://www.youtube.com/watch?v=8qOB13wFyJk>
6. Ecolinguística: de que se trata? (Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas; Críticas e Direitos Linguísticos; Roda de Conversa; UFC):
<https://www.youtube.com/live/hjgz0fqk7Yw>
7. Mesa-redonda “Diálogos com o meio ambiente: ecolinguística e história ambiental.”
<https://www.youtube.com/watch?v=0kttJeLOAXU&t=19s>
8. I Encontro Brasileiro de Ecolinguística (UnB, 2012, entrevistas):
<https://www.youtube.com/watch?v=g7pBF-MNwA0>
9. Ecolinguística e saberes tradicionais em tempos de pandemia
<https://www.youtube.com/watch?v=n7C-6WOAExc>
10. Ecolinguística, DACL-UNIR:
<https://www.youtube.com/watch?v=btrpv7Q0VDs>
11. Ecologia da linguagem – Bônus do documentário “O mundo cabe aqui”
<https://www.youtube.com/watch?v=HvPkTi5xZWA>
12. ECOLINGUÍSTICA (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul):
<https://www.youtube.com/watch?v=8nTrq7xLLU>
13. Uma análise das dinâmicas da religiosidade nas redes sociais digitais sob a perspectiva da ecolinguística (Encontros virtuais ALÁFIA, 10/11/2020, UNEB):
<https://www.youtube.com/watch?v=2cbu4daYg0E&t=1459s>
14. III ENCONTRO BRASILEIRO DE ECOLINGUÍSTICA (UnB, 2016):
<https://www.youtube.com/watch?v=GxvEScVpgPE>

15. Projeto Conversas Linguísticas (PPGEL-UEFS, 28/03/2024):

<https://www.youtube.com/watch?v=B5u5bJbKde4&t=355s>

16. Pandemia, confinamento e redes sociais digitais: uma introdução aos estudos ecolinguísticos (NELIM-UFG, 17/062020):

<https://www.youtube.com/watch?v=VTxK5GAHIPo&t=1128s>

17. Ecologia Linguística das Línguas de sinais (palestra em LIBRAS):

<https://www.youtube.com/watch?v=M5B8zBhLYAo&t=12s>

18. Artigos na *Wikipedia*:

i) Ecolinguística:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ecolingu%C3%ADstica>

ii) Linguística Ecolinguística:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lingu%C3%ADstica_ecolingu%C3%A9stica

iii) Análise do Discurso Ecolinguística (ADE):

https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_do_Discurso_Ecolingu%C3%A9stico

Em Espanhol

19. Lenguas indígenas: Qué es la Ecolinguística? (FILAC):

https://www.youtube.com/watch?v=Wje_WMbbc48

20. Ecolinguística de los saberes ancestrales de las plantas (DIPGIS-UMSA):

<https://www.youtube.com/watch?v=ybpNYkGKNtk>

21. Qué es la ecolinguística? Breve historia, alcances y perspectivas actuales (Simposio LICEL, SUAYED 50 UNAM):

<https://www.youtube.com/watch?v=76xc59U89BY>