

revista da
anpoll

V. 53, N. 1, 2022

Estudos Linguísticos

ISSN

1982-7830

Editoras

Andréia Guerini, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Vera Lúcia Lopes Cristovão, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

Editora responsável por este número

Vera Lúcia Lopes Cristovão, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil

Editores Associados

Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Roberto Leiser Baronas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil

Editor Assistente

Pedro Ricardo Bin, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Comissão Editorial

André Luiz Gomes, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil
Dermeval da Hora, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil
Elizabeth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil
Fabio Akcelrud Durão, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil
Frederico Augusto Garcia Fernandes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil
Germana Salles, Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil
Heronides Moura, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Sandra Goulart de Almeida, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Silvio Renato Jorge, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Conselho Consultivo

Carlos Reis, Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal
Diana Luz Pessoa de Barros, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil
Eduardo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil
Eni Pulcinelli Orlandi, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil
Evandra Grigoletto, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, Brasil
Fabio Alves, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Freda Indursky, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
John Gledson, University of Liverpool. Liverpool, Inglaterra
José Sueli de Magalhães, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Kenneth David Jackson, Yale University. Yale, Estados Unidos
Laura Padilha, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Leci Barbisan, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Lucia Teixeira, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Luiz Amaral, University of Massachusetts Amherst. Massachusetts, Estados Unidos
Mariangela Rios de Oliveira, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil
Maria Antonieta Jordão de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Maria Célia M. Leonel, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo, Brasil
Maria de Lurdes Nogueira Escaleira, Instituto Politécnico de Macau. Macau, China
Margarida T. Petter, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil
Mercedes Marcilese, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Morgana Cambussi, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, Santa Catarina, Brasil
Milton Azevedo, University of California. Berkeley, Estados Unidos
Philippe Willemar, Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil
Pierre Rivas, Université de Paris X. Paris, França
Regina Dalcastagnè, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil
Roberto Vecchi, Università degli Studi di Bologna. Bologna, Itália
Rogério da Silva Lima, Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil
Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Sonia Netto Salomão, Università degli Studi di Roma “La Sapienza”. Roma, Itália
Stélio Furlan, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Tânia Regina Oliveira Ramos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Teresa Cristina Cerdeira da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil
Walcir Cardoso, Concordia University. Montreal, Canadá

Revisão Geral

Vera Lúcia Lopes Cristovão, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil
Pedro Ricardo Bin, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Diagramação

Pedro Ricardo Bin, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Revisão de metadados

Pedro Ricardo Bin, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

revista da anpoll

V. 53, N. 1, 2022

Estudos Linguísticos

ISSN

1982-7830

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R349

Revista da ANPOLL / Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. - 1(1994) - Brasília, DF: ANPOLL, 1994-.
272 p.

Quadrimestral ISSN 1982-7830

1. Literatura 2. Linguagem e Línguas I. Cristovão, Vera. II. Guerini, Andréia. III. Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Brasil). IV. Título: Estudos Linguísticos.

12-3741.

CDD: 809
CDU: 82.09

036127

Sumário | Contents

Apresentação | Introduction

Apresentação.....	08
<i>Introduction</i>	

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Artigos | Articles

“É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino remoto emergencial.....	13
<i>“It’s a very hard process”: narrative analysis, positioning and identity (re)construction about emergency remote education</i>	

Tamires Puhl Pereira, Anderson Carnin e Caio Mira

Oralidade e formação docente: o caso das microaulas.....	35
<i>Orality and teacher training: the case of micro lessons</i>	

Sandoval Nonato

Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância.....	54
<i>Conceptions of future teachers about language teaching in childhood</i>	

Patrícia Cardoso Batista e Juliana Reichert Assunção Tonelli

O papel de uma tarefa de conscientização gramatical em uma sequência de tarefas focadas.....	78
<i>The role of a consciousness-raising task in a focused-task sequence</i>	

Rosely Perez Xavier e Andressa Regiane Gesser

Ensino de língua via análise linguística no livro didático: um redirecionamento da abordagem das orações subordinadas adverbiais.....	99
<i>Language teaching via linguistic analysis in the textbook: a redirection of the adverbial subordinate clause approach</i>	

Guilherme Moés e Dalva Lobão Assis

Por uma abordagem funcional e multimodal para estudos linguísticos: das funções de Jakobson às metafunções de Halliday, Kress e Van Leeuwen.....	128
<i>In favor of a functional and multimodal approach to linguistic studies: from Jakobson’s functions to Halliday’s and Kress and Van Leeuwen’s metafunctions</i>	

Cláudia Regina Ponciano Fernandes e Keila Gabryelle Leal Aragão

Expressões idiomáticas e variação terminológica: possíveis interfaces.....146
Campos Idiom and conceptual variations: possible interfaces

Fabiane de Oliveira Alves

Artes do Corpo e Dialogismo em Soneto 116: potencialidades para uma educação estética do olhar.....161
Arts of the Body and Dialogism in Sonnet 116: potentiality for an aesthetic education of the gaze

Jean Carlos Gonçalves

“Quem salvará nossos filhos?”: discursos sobre a “ideologia de gênero” na campanha eleitoral de 2018.....177
“Who will save our children?”: discourses on “gender ideology” in the 2018 election campaign

Rafael Danrley Barra de Menezes e Francisco Vieira da Silva

Gatilhos afetivos do discurso e a compra e venda de estímulos semióticos no Twitter.....199
Affective triggers of discourse and the buying and selling of semiotic stimuli on Twitter

Gleiton Matheus Bonfante

Brasil acima de tudo, Deus acima de todos: uma análise do discurso de posse do presidente Bolsonaro.....215
Brazil above all, God above all: an analysis of President Bolsonaro’s inauguration speech

Flaviane Faria Carvalho e Beatriz Andrade de Oliveira Paiva

Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas.....236
Academic Literacies in Higher Education in Paraná: Opportunities and Shortcomings

Bruno Silva Sanches e Vera Lúcia Lopes Cristovão

Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso..... 253
Affordances of COIL for the internationalization of higher education: a case study

Carlos Alberto Hildeblando Júnior, Kyria Rebeca Finardi e Michele El Kadri

Apresentação

Introduction

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina/CNPq, Londrina, Paraná, Brasil

Este número da *Revista da Anpoll* reúne treze artigos que abordam temáticas variadas em perspectivas teórico-metodológicas consistentes com os Estudos Linguísticos. Desta forma, organizamos as contribuições para este número em eixos que abordam formação de professores, questões de ensino e aprendizagem, estudos da linguagem envolvendo análise de textos que abordam análise multimodal, variação linguística, educação estética, discurso e ideologias, e finalizamos com percepções sobre letramentos acadêmicos e potencialidades de uma abordagem de ensino.

Iniciamos o número com três artigos que abarcam o campo da Formação de Professores.

O primeiro artigo intitulado “‘É um processo muito difícil’: narrativa e (re)construção identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino remoto emergencial”, escrito por Tamires Puhl Pereira, Anderson Carnin e Caio Mira, discute a (re)construção identitária docente em uma pesquisa qualitativo-interpretativista com base em estudos de narrativas. Os dados advêm de uma professora de Língua Portuguesa, participante de um curso de formação continuada ofertado durante a pandemia de COVID-19. As reflexões sobre o ensino remoto e os desafios pedagógicos podem deflagrar discussões também pertinentes tanto para o campo das análises de narrativas quanto para o contexto de uso de tecnologias digitais para o ensino.

O segundo artigo, “Oralidade e formação docente: o caso das microaulas”, de autoria de Sandoval Nonato, focaliza a questão das microaulas orais na formação docente. O pesquisador justifica a importância da temática tendo em vista a recorrente ausência do tema oralidade ou gêneros textuais orais como objeto de investigação de letramentos acadêmicos bem como a tímida iniciativa de pesquisas sobre oralidade na formação docente. A experiência de ensinar é tematizada por meio da análise de uma microaula



pelas lentes teóricas de gestos didáticos. As discussões abordam reflexões sobre gêneros textuais da formação docente e de práticas de letramento.

No artigo “Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância”, Patrícia Cardoso Batista e Juliana Reichert Assunção Tonelli analisam respostas de estudantes de Letras (Português/Inglês) a um questionário *online* sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças. Há recorrência na interpretação de que a aprendizagem é mais rápida quando as crianças são novas. A partir dos dados, as autoras ressaltam a importância da discussão sobre educação linguística na infância e corroboram com propostas que abordam tal atividade na formação inicial.

Passando para a área do ensino e da aprendizagem de línguas, temos dois artigos. Um discute uma questão sobre aprendizagem de língua inglesa ao passo que o seguinte discorre sobre um tema no ensino de língua portuguesa.

Rosely Perez Xavier e Andressa Regiane Gesser, no artigo “*The role of a consciousness-raising task in a focused-task sequence*” (O papel de uma tarefa de conscientização gramatical em uma sequência de tarefas focadas), analisam o ensino explícito da construção de *wh-questions* com função de sujeito e objeto usando sequências de tarefas. Participaram do estudo duas turmas de estudantes do Ensino Médio, sendo uma delas o grupo controle e outra o grupo experimental. Os dados advêm de um pré-teste e um pós-teste, sendo a diferença para um dos grupos a aplicação da tarefa de conscientização gramatical (TCG). A hipótese de que a TCG seria promissora não foi confirmada, alimentando a discussão sobre a importância do conhecimento explícito no processo de aprendizagem de língua inglesa.

No artigo “Ensino de língua via análise linguística no livro didático: um redirecionamento da abordagem das orações subordinadas adverbiais”, Guilherme Moés e Dalva Lobão Assis se fundamentam na perspectiva teórico-metodológica da Análise Linguística para analisarem atividades de um livro didático de língua portuguesa de 2009. A pesquisa é qualitativo-interpretativista do tipo documental. Com base nos resultados das análises que apontam para uma proximidade para com a proposta de análise linguística, os autores contribuem com reflexões para tal reconfiguração voltada a adequações pertinentes. Também chamam a atenção para a relevância dos cursos de formação docente abrangerem a perspectiva da análise linguística para que futuros

professores possam ter critérios claros de seleção de livro didático e/ou de adaptação e produção de atividades nessa linha.

Os próximos seis textos tratam da análise de textos abarcando diferentes desenhos metodológicos. Começamos com um ensaio teórico seguido dos outros cinco artigos.

O artigo “Por uma abordagem funcional e multimodal para estudos linguísticos: das funções de Jakobson às metafunções de Halliday, Kress e Van Leeuwen”, de Cláudia Regina Ponciano Fernandes e Keila Gabryelle Leal Aragão, é um ensaio teórico em defesa de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos. A discussão feita apresenta argumentos para o uso de tal abordagem em análises de textos que relacionem o visual e o verbal. Seu benefício é destacado sugerindo sua ampla divulgação em cursos de formação continuada.

“Expressões idiomáticas e variação terminológica: possíveis interfaces”, de autoria de Fabiane de Oliveira Alves, é um estudo ancorado na Teoria Comunicativa da Terminologia. O objetivo da autora foi verificar graus de variação em Expressões Idiomáticas (EI) em função do contexto. Dessa maneira, o contexto discursivo é considerado uma camada na estrutura de significação contribuindo para a manutenção ou alteração do sentido da EI. Os resultados permitem a discussão sobre influências internas e externas para a variação identificada.

“*Arts of the Body and Dialogism in Sonnet 116: potentiality for an aesthetic education of the gaze*” (Artes do Corpo e Dialogismo em Soneto 116: potencialidades para uma educação estética do olhar), de autoria de Jean Carlos Gonçalves, discute as relações entre Artes do Corpo e Dialogismo para defender a ideia de educação estética do olhar. Para tanto, o autor faz uma discussão teórico-metodológica abordando esses dois conceitos. Na sequência, o Soneto 116 de William Shakespeare é descrito para a condução de uma análise e discussão por meio das lentes bakhtinianas envolvendo a materialidade enunciativo-discursiva. Os estudos da linguagem ganham essa contribuição das discussões em torno da educação estética envolvendo o funcionamento do discurso no campo do teatro.

As ressignificações ao termo “ideologia de gênero” e aos temas gênero e sexualidade são abordadas no artigo ““Quem salvará nossos filhos?": discursos sobre a ‘ideologia de gênero’ na campanha eleitoral de 2018”, de autoria dos pesquisadores Rafael Danrley Barra de Menezes e Francisco Vieira da Silva. Os dados são de quatro

postagens de redes sociais de candidatos, à época das eleições de 2018, selecionados para esse estudo descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. As análises são feitas sob o prisma discursivo possibilitando a compreensão de posições enunciativas nas postagens e promovendo espaço para uma problematização de movimentos antigênero na atualidade.

O texto de Gleiton Matheus Bonfante, intitulado “Gatilhos afetivos do discurso e a compra e venda de estímulos semióticos no Twitter”, elucida e amplia a noção de gatilho afetivo, previamente proposto pelo autor. O autor também ilustra o uso do conceito em uma análise da maneira como a relação entre afeto, linguagem e corpo se manifestam na prática sexual pública na plataforma Twitter. Assim, por meio do uso do instrumental analítico dos gatilhos afetivos e das indexicalidades, o autor discute a produção identitária em uma sociedade de consumo. As conclusões encaminham o leitor para uma crítica ao neoliberalismo por meio de estudos afetivos da linguagem.

Também na esteira dos estudos discursivos, o artigo “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos: uma análise do discurso de posse do presidente Bolsonaro”, de autoria de Flaviane Faria Carvalho e Beatriz Andrade de Oliveira Paiva analisa o discurso político. Os dados são constituídos pelo discurso de posse (da eleição de 2018) do presidente do Brasil e analisados pela interface entre as teorias van Dijk e Charaudeau. As dicotomias direita vs. esquerda e bem vs. mal subjazem as escolhas lexicais de forte viés populista e patriótico, bem como de tom religioso.

Para encerrar o volume, trazemos dois artigos que debatem questões de letramentos acadêmicos e potencialidades para a internacionalização.

O artigo de Bruno Silva Sanches e Vera Lúcia Lopes Cristovão, “*Academic Literacies in Higher Education in Paraná: Opportunities and Shortcomings*” (Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas), traz resultados de uma iniciativa de mapeamento das percepções sobre letramentos acadêmicos de estudantes de graduação de uma universidade pública paranaense. Os dados são provenientes de um questionário virtual e de um grupo focal com graduandos do curso de Letras-Inglês daquela Instituição de Ensino Superior. Os resultados apontam para um reconhecimento de lacunas na oferta de recursos e oportunidades de aprendizagem de compreensão e produção de textos de gêneros acadêmicos voltados ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos. Os autores

levantam a hipótese de poder haver também falta de clareza no conceito por parte dos graduandos, mas enfatizam a relevância de mais oportunidades serem ofertadas e otimizadas para proporcionar engajamento e agência.

Carlos Alberto Hildeblando Júnior, Kyria Rebeca Finardi e Michele El Kadri, autores do artigo “Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso”, analisaram *affordances* da abordagem *Collaborative Online International Learning* – COIL- para a internacionalização no ensino superior. A ancoragem teórica está fundada nas Epistemologias do Sul e na própria perspectiva de *affordances* e o desenho metodológico incluiu dados provenientes de questionários, entrevistas e notas de campo, analisados à luz do referencial de *affordances*. Além de apontarem quais *affordances* puderam ser identificadas, os autores também indicam desafios e concluem com um potencial do COIL para o Sul Global.

A riqueza na variedade dos temas e das perspectivas teórico-metodológicas enaltece a qualidade do volume de Estudos Linguísticos que ora apresentamos. Que a leitura possa provocar reflexividade e contribuir para a excelência da ciência da linguagem.

**“É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção
identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino
remoto emergencial**

***“It's a very hard process”: narrative analysis, positioning and identity
(re)construction about emergency remote education***

Tamires Puhl Pereira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Anderson Carnin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Caio Mira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar narrativa oral de uma professora de Língua Portuguesa, a fim de compreender como ela (re)constrói sua(s) identidade(s) profissional(is) e se posiciona ao avaliar situações sobre o contexto de ensino remoto emergencial. Para tanto, o estudo é ancorado nos princípios teóricos da análise de narrativas, considerando os aspectos linguísticos-interacionais e discursivos a partir dos estudos de Labov ([1972] 2008); Moita Lopes (2001); Bastos; Biar (2015); Abreu; Nobrega (2020). Os dados foram gerados em um encontro de formação continuada realizado no ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo-interpretativista e se baseia nos conceitos dos estudos da narrativa oral. Os resultados sugerem que, ao construir a narrativa, a professora organiza as experiências narradas, avaliando as situações e se posicionando conforme as identidades assumidas, ora de uma professora preocupada que valoriza os benefícios do ambiente de ensino remoto, ora como alguém que se encontra em meio a um desafio pedagógico sem precedentes.

Palavras-chave: Análise de narrativa; (Re)Construção de identidades; Ensino remoto; Formação continuada

Abstract: This article analyzes the oral narrative of a Portuguese Language teacher and describes, how she has (re)constructed the professional identity(ies) and positions herself in assessments situations in the emergency remote education. This paper is anchored in the theoretical principles of narrative analysis and consider the linguistic-interactional and discursive assessments from the studies of Labov ([1972] 2008); Moita Lopes (2001); Bastos; Biar (2015); Abreu; Nobrega (2020). The data were generated in a continuing education meeting held in 2020, during the Covid-19 pandemic. The methodology is qualitative-interpretative and it is based on the concepts



of oral narrative studies. The results suggest that, when the teacher constructing the narrative, she organizes the narrated experiences, evaluating the situations and positioning herself according to the assumed identities, sometimes as a concerned teacher who values the advantages of the remote education environment, sometimes as someone who finds themselves in the unprecedented pedagogical challenge.

Keywords: Narrative analysis; (Re) Construction of identities; Remote education; Continuing education

1 Introdução

Difícil, eis uma palavra utilizada com frequência por professores da Educação Básica quando se referem às suas vivências de sala de aula. Se o trabalho do professor já era constantemente permeado por desafios, com a chegada da pandemia da Covid-19, as dificuldades tornaram-se ainda mais explícitas. Em março de 2020, as aulas presenciais das instituições de ensino públicas e privadas foram suspensas e, para dar continuidade ao ano letivo, as escolas adotaram o modelo de ensino remoto emergencial. A partir desse momento, as interações de sala de aula passaram a acontecer por meio de telas, e o planejamento docente passou a contar com o uso de ferramentas baseadas nas tecnologias, em plataformas e ambientes digitais.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto se refere a uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento entre professores e estudantes. Este, portanto, foi o modelo adotado emergencialmente em razão das restrições impostas pela Covid-19, que impediam a presença física de professores e alunos, em um mesmo espaço geográfico, em atenção às normativas oficiais de cuidados sanitários durante a pandemia de coronavírus.

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento prescritivo educacional do cenário brasileiro, enfatize o uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas (BRASIL, 2018), os professores não estavam preparados para migrarem repentinamente – em decorrência da pandemia – para o modelo de ensino adotado. De acordo com o referido documento (BRASIL, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa busca dialogar com documentos e orientações anteriores, a fim de atualizá-los quanto às pesquisas recentes e às transformações das práticas de linguagem atuais, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento de tecnologias digitais da

informação e comunicação (BRASIL, 2018). Para a BNCC (BRASIL, 2018), há uma preocupação com os impactos sociais que se explicitam nas competências gerais para a Educação Básica, em que diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas considerando-se conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. (BRASIL, 2018). No modelo de ensino remoto emergencial, as tecnologias digitais emergiram como forma de suprir imediatamente as novas demandas educacionais visando a dar continuidade ao ano letivo e aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Todavia, ao mesmo tempo em que a adoção das tecnologias surgiu como uma aliada aos professores, também acentuou uma série de problemas que já existiam no cenário presencial, porém eram menos explícitos. Dentre eles, destacam-se o escancaramento das desigualdades sociais, a falta de recursos (materiais e simbólicos) e acesso às aulas, a falta de capacitação, tanto para professores quanto para estudantes, uma vez que ambos não estavam habituados para usufruírem dos recursos disponíveis para fins educacionais. Consequentemente, em muitos contextos, o ensino presencial foi apenas transposto para a modalidade remota, sem que houvesse o desenvolvimento de metodologias adequadas, que considerassem as tecnologias digitais no fazer pedagógico, em razão da falta de recursos para os estudantes – e, muitas vezes, para os próprios professores. A exemplo disso tem-se a criação de grupos de *Whatsapp* para comunicação professor/aluno, impressão de atividades, bem como a solicitação de fotografias para comprovação das tarefas realizadas. Trata-se do possível reflexo de um cenário cujo destaque se deu pela transferência de conteúdos e de metodologias das aulas presenciais para o contexto digital, sem espaço para reflexão sobre as (im)possibilidades atreladas às novas situações de ensino e de aprendizagem. (BUNZEN, 2020). Assim, diante do cenário exposto, a partir da análise de narrativas, buscamos compreender, neste artigo, como uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada (re)constrói suas identidades e se posiciona ao avaliar o trabalho docente no contexto de ensino remoto emergencial. A professora parceira do estudo é uma das participantes da formação continuada vinculada ao projeto de pesquisa “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua

Portuguesa na Educação Básica” (CARNIN, 2019)¹, conforme detalhamento a ser apresentado na seção de análise de dados.

Para Coscarelli (2020, p. 15), o ensino remoto emergencial se refere a “uma ação emergencial, são recursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem as suas atividades presenciais”. Caracteriza-se ainda pela falta de um planejamento prévio em relação à preparação de estratégias pedagógicas adequadas. (COSCARELLI, 2020). Além disso, é uma modalidade de ensino que “utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono”. (FERNANDES; RIBEIRO; SANTOS, 2021, p. 25).

A reflexão aqui empreendida considera que a experiência do ensino remoto emergencial constitui um contexto discursivo que permite analisar os efeitos dessa mudança na prática docente. Cada tentativa de exercer a docência nesse contexto é, potencialmente, também um momento que potencializa a reflexão docente sobre seu agir e em que as narrativas expressam as dificuldades do trabalho no ambiente virtual e o processo de (re)aprender a ser professor em um contexto tão delicado e complicado do ponto de vista sanitário, social e profissional como foi a pandemia de Covid-19. É nesse cenário em que o ato de narrar torna-se também uma forma de (re)construção identitária que está ligada às representações do que é ser professor.

Ao contar histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentidos sobre si mesmos no mundo social, e o olhar sob a lente da análise narrativa nos possibilita alcançar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social. (BASTOS; BIAR, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que o ato de contar histórias é intrínseco ao papel do professor, não apenas no exercício de sala de aula. Ao contar histórias, os professores reverberam a própria prática em uma conversa informal na sala dos professores, ao narrar um acontecimento na reunião docente, ao dividir seus anseios profissionais com um colega de trabalho ou ao participar de momentos de formação inicial e/ou continuada. A partir desses princípios sobre as narrativas de docentes no contexto do ensino remoto emergencial, apresentaremos o referencial teórico, o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise de dados para, finalmente,

¹ Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 05/19 – Programa Pesquisador Gaúcho.

traçarmos as considerações finais que o desenvolvimento deste artigo permitiu alcançarmos.

2 Análise de narrativas: princípios teóricos

Este artigo assume como ponto de partida os princípios teóricos do modelo canônico de análise de narrativas (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, [1972] 2008), uma vez que, “na abordagem laboviana, a narrativa é definida como forma de recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações”. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 100). Os estudos de Labov e Waletzky (1967) conceberam a narrativa pelo arranjo sintático dessa produção discursiva que, para os autores, consistia apenas no relato de eventos passados. No modelo canônico proposto pelos autores, a narrativa é constituída por sequências sintáticas que constroem a temporalidade do evento narrado, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Elementos da narrativa

Sumário	Resumo inicial que visa a introduzir o que será abordado na narrativa.
Orientação	Elementos que identificam e contextualizam a sequência do evento: personagens, tempo, lugar e atividades narradas.
Ação complicadora	Considerada um elemento fundamental para a caracterização de um discurso narrativo, se refere à sequência temporal das orações narrativas.
Avaliação	Explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras.
Resultado	Revelação do desfecho da complicação narrativa.
Coda	Síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Fonte: Labov e Waletzky (1967); Bastos e Biar (2015). Adaptado.

A concepção laboviana de narrativa(s) sofreu diversas críticas, especialmente pela falta de um olhar voltado ao processo interacional de produção da(s) narrativa(s) e ao contexto discursivo em que ela(s) emerge(m) (MIRA; CARNIN, 2017), mas também impulsionou novos estudos com abordagens interacionais. No campo de estudos da linguagem, analisar as narrativas significa investigar os recursos linguísticos e interacionais utilizados tanto na elaboração do enredo da história quanto no desempenho

de papéis dos personagens/agentes que são construídos por quem narra e por quem ouve as histórias. (DE FINA; GEORGAKOPOLOU, 2012).

A mudança da concepção de narrativa promoveu a compreensão de que o ato de contar histórias é uma prática social situada histórica e culturalmente, resultante de um processo de construção da relação do narrador com os outros e com o mundo em que ele vive. (OLIVEIRA; BASTOS, 2014). Portanto, o ato de narrar ultrapassa o formato determinado por arranjos sintáticos do enunciado e do relato de eventos passados (LABOV; WALETZKY, 1967) e constitui uma forma de usar a linguagem ou outro sistema simbólico para costurar eventos da vida em uma ordem lógica e temporal, para desmistificá-los e estabelecer coerência, por meio da experiência passada, presente ou ainda não realizada. (OCHS; CAPPS, 2001; CRUZ; BASTOS, 2015).

No âmbito deste artigo, buscamos articular o modelo canônico de Labov ([1972] 2008) acerca da estrutura narrativa a uma perspectiva interacional que não restrinja as análises à organização sequencial das sentenças, mas que possibilite um olhar voltado às contribuições possíveis ao processo de formação continuada, com o intuito de compreendermos como uma professora (re)constrói suas identidades e se posiciona ao avaliar as situações narradas. Abreu e Nobrega (2020) abordam um pouco da realidade do professor acerca da rotina de trabalho deste profissional, a qual parece dialogar muito proximamente com o período de atuação docente no ensino remoto emergencial vivido entre os anos de 2020-2021:

[...] passamos por desafios que nos causam tensões e conflitos no processo pedagógico, sobretudo no foco de atuação do professor, que acaba tendo uma sobrecarga maior de trabalho e de cobranças. Sobrecarga esta que pode fazer com que o docente se sinta responsabilizado por possíveis fracassos. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 573)

Partindo do trabalho docente, buscamos, por meio de uma perspectiva socioconstrucionista da análise das narrativas, destacar os processos interacionais e linguísticos envolvidos na experiência humana sobre ensino e aprendizagem e nos processos identitários que emergem desse contexto. Dessa forma, assumimos que o foco analítico do presente artigo recai para além da organização das orações, pois recorre-se ao viés dos aspectos interacionais a fim de compreender a (re)construção das identidades sociais. (MOITA LOPES, 2001). Narrar também constitui um ato performativo, sendo um espaço de performances discursivas e identitárias. Bauman (1986) define a

performance narrativa como um espaço situado em que os falantes agem em um espaço interacional e contextualmente delimitado. As práticas comunicativas ocorridas nesses cenários posicionam discursiva e interacionalmente os narradores e a audiência. (BAMBERG, 2002; MELO; MOITA LOPES, 2015). É nesse jogo que o evento narrativo constitui um *locus* teórico-analítico em que narradores e ouvintes estão construindo a vida e “performando suas identidades de modos específicos, que são definidos pelo que os participantes decidem focalizar, pelos posicionamentos que escolhem ocupar e pelo modo como os interlocutores se relacionam com eles na performance”. (MOITA LOPES, 2009, p. 135).

Compreendemos, portanto, no escopo teórico-analítico deste trabalho, a perspectiva socioconstrucionista em que as identidades sociais são constituídas na e pela atividade discursiva. As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares. Pela abordagem socioconstrucionista, as identidades são uma prática de (re)construção intrinsecamente conectada aos processos linguísticos e comunicacionais. Nesse sentido, as identidades e o *self* não são considerados como pré-existentes, mas sim constituídos no contexto social em que a linguagem desempenha um papel central na maioria das práticas em que os seres humanos se engajam. (DE FINA; GEORGAKOPOLOU, 2012).

Estudos realizados por autores como Cortazzi e Jin (2001) consideram o elemento de avaliação como fator principal das narrativas, pois entendem que “avaliar não é apenas um componente estrutural, mas uma forma de reação a ela mesma”. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 574). Ou seja, a avaliação não desempenha funções apenas no texto, mas vai além dele, seja quando as avaliações são centradas no fato narrado em si, seja em momentos avaliativos sobre a história. (ABREU; NOBREGA, 2020). Logo, entende-se que há uma relação interacional intrínseca entre o elemento de avaliação e a construção das identidades. Nesse sentido, ao passo que se almeja compreender as identidades, o modelo laboviano de análise permite entender como a professora organiza e narrativiza sua experiência, construindo reflexões sobre a própria prática, uma vez que o ato de narrar é uma forma de ressignificar as experiências e reconstruir relações com ou outros. (BASTOS; 2005). Em nossas análises, a avaliação é um importante elemento a ser considerado com foco na construção das identidades, pois há um trabalho interacional para negociação da avaliação. (ABREU; NOBREGA, 2020).

Diante dos princípios expostos, percebemos, ainda, uma possibilidade de contribuição ao contexto de formação continuada de professores, pois, por meio das interações construídas entre formadores e professores em formação, materializadas muitas vezes em diferentes narrativas, podemos encontrar pistas sobre o(s) efeito(s) do processo formativo, de modo a buscar caminhos alternativos e construir estratégias que possam auxiliar o desenvolvimento profissional docente. (CARNIN; GUIMARÃES, 2016).

Apresentadas brevemente as bases teóricas principais, explora-se, na sequência, o contexto de estudo e os procedimentos metodológicos adotados neste artigo.

3 Contexto e procedimentos de análise de dados

Os dados analisados neste artigo se referem à narrativa oral de uma professora de Língua Portuguesa, participante da formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Trata-se de um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”. (CARNIN, 2019). O foco do projeto assenta-se em questões languageiras relacionadas à formação continuada de professores, seu desenvolvimento profissional, bem como possíveis efeitos tanto em seu trabalho quanto na aprendizagem discente. Tal objetivo se conecta com o viés analítico aqui assumido, ao tentarmos compreender as identidades (re)construídas nas representações da professora parceira do estudo, e a avaliação acerca da prática como um possível impacto em sua atuação profissional.

A análise se debruça mais detidamente acerca de dois excertos de narrativa oral proveniente de um encontro da formação realizado em novembro de 2020. Estavam presentes os membros do grupo de pesquisa LID (o professor coordenador do projeto, mestrandos, doutorandas, uma bolsista de Iniciação Científica) e um grupo de seis professoras de Língua Portuguesa de um município situado na região metropolitana de Porto Alegre (RS) e suas respectivas coordenadoras pedagógicas – grupo ao qual é destinado a formação. Esta, em linhas gerais, é construída a partir da lógica de

comunidades de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), ou seja, em encontros mensais, professores e pesquisadores compartilham, produzem e/ou ressignificam saberes ligados à prática docente e refletem sobre ela, buscando coconstruir conhecimentos que possam fomentar o desenvolvimento profissional docente e a qualificação do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A participação de todos os envolvidos é voluntária e está compreendida dentro da carga horária de trabalho mensal dos participantes, em uma parte do tempo destinado ao planejamento docente (hora atividade). Ainda que ligada a uma pesquisa e ao contexto universitário, essa formação continuada não é desenvolvida sob a lógica de cursos de extensão ou de atualização profissional. Os encontros são cogereenciados pelos participantes e seus papéis são negociados com vistas ao fortalecimento do senso de coletividade e de trabalho conjunto. A formação continuada, portanto, é construída coletivamente e impacta a todos, não apenas aos professores em atuação na Educação Básica.

A partir da implementação dos protocolos de distanciamento social exigidos pelo contexto pandêmico, em março de 2020, os encontros de formação – os quais no cenário presencial ocorriam no *campus* da universidade a qual o grupo de pesquisa é vinculado ou nas escolas em as professoras participantes atuam – passaram a acontecer mensalmente pela plataforma virtual *Microsoft Teams*, nas quintas-feiras pela manhã, durante os meses de março a dezembro de 2020. Posteriormente, as interações foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes, de modo a respeitar as questões éticas de pesquisa².

Para fins de seleção dos dados para análise, a partir da transcrição do encontro de formação de novembro de 2020, fizemos a busca por segmentos discursivos nos quais fossem narrativizadas as dificuldades de ensino e aprendizagem atreladas ao contexto de ensino remoto emergencial, visto que objetivamos compreender como os professores em atuação na Educação Básica (re)constroem suas identidades e avaliam seu trabalho no contexto de ensino supracitado. A escolha pelo mês de novembro de 2020 e seu encontro se justifica pelo período do ano e pelo teor do encontro. À época, estávamos finalizando nove meses de pandemia e seis meses de ensino remoto emergencial na rede de ensino parceira (houve um período em que a rede suspendeu as aulas e não adotou o ensino

² Projeto de pesquisa registrado junto à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer – CAAE 32111019.4.0000.5344.

remoto emergencial). Também nesse encontro, dado o avançado do ano, predominou a avaliação do ano letivo, já que o encontro de dezembro se deu após a finalização deste.

Considerando tais critérios, para os fins deste artigo, e dadas as limitações de extensão deste texto, optamos por analisar a narrativa de apenas uma professora, a qual chamaremos de Eduarda (nome fictício). Eduarda é licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e atua como professora há seis anos, sendo quatro destes na rede de ensino parceira do projeto. Possui Especialização em Informática Instrumental, Organização do Trabalho Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Diferentemente dos demais participantes do encontro, Eduarda é a professora que há menos tempo tem interagido com o grupo LID e as propostas de pesquisa e de formação continuada desenvolvidas em parceria com a rede municipal de ensino desde 2011 (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Cabe ressaltar também que Eduarda é a docente com menor tempo de vínculo com a rede de ensino, de modo que sua inserção nas práticas escolares fomentadas pela Secretaria Municipal de Ensino da mantenedora é ainda muito recente. Por fim, na análise qualitativa das transcrições, foi possível observar que é a professora que mais topicaliza os efeitos da pandemia em seu trabalho e que expõe mais explicitamente as dificuldades experienciadas no modelo de ensino remoto, possibilitando uma discussão mais abrangente acerca dos processos de (re)construção identitária presentes em narrativas docentes de professores em formação continuada durante o período de ensino remoto emergencial.

Durante seu turno de fala, a professora Eduarda menciona sua colega de trabalho, Eneida (nome fictício). Ainda que as verbalizações de Eneida não façam parte do conjunto de dados analisados neste artigo, optamos por contextualizar seu perfil profissional, pois Eduarda faz menção a ela (sua colega de trabalho) ao longo da narrativa aqui apresentada. Eneida é licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, desde 2006, e atua na docência há 20 anos (ingresso na carreira com o curso profissionalizante de magistério). No município parceiro do projeto, Eneida trabalha há cinco anos, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, na mesma escola em que Eduarda. Possui Mestrado em Literatura Brasileira e participa das formações continuadas ofertadas pelo grupo LID desde 2018.

3.1 Análise de dados

Na transcrição do encontro do qual foi extraída a narrativa analisada neste texto, uma das formadoras propôs uma atividade interativa em que as professoras participantes deveriam responder – por meio de notas adesivas disponíveis em uma ferramenta digital tecnológica – como as propostas que vinham sendo desenvolvidas por elas durante as aulas remotas estavam, ou não, sendo acolhidas pelos estudantes. Na sequência, houve espaço para discussão acerca das respostas obtidas na atividade. Desse momento de interação, são extraídos dois excertos da professora Eduarda. Como mencionado, as análises são feitas com base nos elementos da estrutura canônica da narrativa proposta por Labov ([1972] 2008), atentando-se também para os aspectos interacionais dos dados (MOITA LOPES; 2001, BASTOS; BIAR, 2015; ABREU; NOBREGA, 2020).

Figura 1 – Acredito que não fomos felizes nessa escolha

01 Eduarda: bom assim falando das turmas aí então vou falar pelos
02 dois oitavos e pelo nono ano a da manhã que são meus
03 aí como eu coloquei ali gente os oitavos (.) já na
04 proposta inicial eles não receberam bem a ideia do
05 pdg e: uma coisa que: independente de ser pelo
06 ensino (.) remoto (.) ã: nós sabíamos que isso ia
07 acontecer pelo perfil das turmas e: eu estive hoje
08 agora pela manhã na escola conversando com a [nome da
09 coordenadora pedagógica da escola]
10 eu ainda comentei com ela que: eu tá acredito que nós
11 ã: tenhamos sido infelizes na escolha do gênero (.)
12 no contexto que estamos vivendo ã: é um gênero que
13 segundo a [nome da coordenadora pedagógica da escola] ã:
14 já fez trabalhos muito bons a:
15 contexto remoto realmente com o perfil das nossas
16 turmas eu acredito que não fomos felizes nessa
17 escolha (.) já o nono ano a da manhã que é uma turma
18 (.) tem bastante dificuldade na escrita mas eles já
19 estão com uma visão (.) de: futuro uma perspectiva do
20 ensino médio uma preocupação maior com a aprendizagem
21 eles no primeiro momento eles estiveram se mostraram
22 mais engajados (.) mas durante o processo né no
23 decorrer das aulas realmente eles foram perdendo
24 a motivação é: eu acredito que eles foram eles não
25 viram sentido e: não sei eu me pergunto se a: a
26 proposta né do pdg e: a prática social (.) né onde se
27 ã o retorno desse pdg pra eles não fez sentido e
28 talvez até a: colega que falou antes ã sem querer
29 tenha me respondido isso (.) porque eu penso que pra
30 eles as redes sociais já não têm mais a essa esse
31 glamour todo então eles não: imagino né que eles não
32 tiveram esse (.) essa vontade é ã faltou alguma coisa
33 ã nós não conseguimos afetá-los (.) e: realmente foi
34 feito de tudo tentamos de todas as formas através de
35 contato no privado com: aulas síncronas ã
36 encaminhamos materiais diversos e: realmente assim
37 não não o retorno foi (.) muito frustrante
(0.2)
(48:27-48:41)

Fonte: Acervo de dados do projeto de pesquisa.

Considerando a narrativa como um meio de recapitulação de experiências passadas (LABOV, [1972] 2008), Eduarda apresenta a sequência de ações temporalmente organizadas ao abordar o desenvolvimento de uma proposta para as aulas remotas que parece resultar na falta de engajamento por parte dos discentes. No início da verbalização, ela menciona que a proposta não teve uma boa aceitação já na primeira atividade (*já na proposta inicial eles não receberam bem a ideia do PDG*³) (linhas 3 a 5); em seguida, ela situa o decorrer do processo de desenvolvimento da tarefa (*no decorrer das aulas realmente eles foram perdendo a motivação é:*) e, na sequência, finaliza (*realmente foi feito de tudo tentamos de todas as formas*) (linhas 31 a 32).

Ao iniciar a narrativa, Eduarda faz uma antecipação e sugere aos interlocutores a abordagem da narrativa – o que constitui o sumário (*bom assim falando das turmas aí então vou falar pelos dois oitavos e pelo nono ano a da manhã que são meus*) (linhas 1 a 2). Esse recorte também apresenta a orientação da narrativa, quando Eduarda delimita os personagens (*dois oitavos e pelo nono ano a da manhã*) (linha 2) e o lugar do qual ela fala, qual seja o contexto de aulas remotas (*independente de ser pelo ensino (.) remoto*) (linha 5).

Segundo a proposta de Labov e Waletzky (1967), uma narrativa não precisa, necessariamente, apresentar todos os elementos⁴, entretanto a ação complicadora é considerada um elemento obrigatório. (ABREU; NOBREGA, 2020). No primeiro excerto, a ação complicadora se constitui quando ela menciona que os estudantes receberam de maneira pouco positiva a proposta da atividade (*já na proposta inicial eles não receberam bem a ideia do PDG e:*) (linhas 3 a 5). A ação complicadora configura um problema enfrentado por ela em sua prática pedagógica, o qual ela compartilha durante o encontro da formação. Diante desse ponto, identificamos momentos em que a professora reflete sobre o trabalho realizado, trazendo o elemento de avaliação – (*acredito que nós ã: tenhamos sido infelizes na escolha do gênero (.) no contexto que estamos vivendo ã: é um gênero que segundo a (nome da coordenadora pedagógica) ã: já fez trabalhos muito bons a: contexto remoto realmente com o perfil das nossas turmas eu acredito que não*

³ O termo projeto didático de gênero (PDG) se refere a um dispositivo didático utilizado como opção metodológica às aulas de Língua Portuguesa das professoras em formação continuada. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

⁴ O sumário e a coda são partes opcionais da narrativa. A orientação, a ação complicadora e a avaliação são partes essenciais, sendo a ação complicadora um elemento obrigatório. (ABREU; NOBREGA, 2020).

fomos felizes nessa escolha (.)) (linhas 9 a 17). Eduarda faz uma avaliação da proposta, ao mesmo tempo em que ela reflete sobre a escolha do gênero para o trabalho, como um fator que pode ter contribuído para o insucesso da ação pedagógica. De acordo com a professora, em outro contexto, o mesmo gênero resultou em uma experiência satisfatória. Desse modo, Eduarda compara os dois contextos de ensino (presencial e remoto) e atribui ao contexto remoto - considerando o perfil da turma - suas dificuldades para trabalhar com o gênero em questão (crônica) (*no momento que estamos vivendo*) (linha 12), ou seja, o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19. Ao avaliar sua atuação, ela faz uso de uma modalização apreciativa, utilizando-se do adjetivo “infelizes” e reitera essa percepção na sequência (*acredito que não fomos felizes nessa escolha (.)*) (linhas 16 a 17), assumindo isso em relação estreita com o contexto da ação pedagógica (ensino remoto) e social (pandemia e distanciamento social).

Segundo Bastos (2008), a narrativa é uma forma básica de organização da experiência humana. Para a autora,

Contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades. Ao criarmos cenários, personagens e sequências de ações, nos posicionamos diante de tais cenários, personagens e ações, sinalizando quem somos. (BASTOS, 2008, p. 77).

A partir da avaliação construída por Eduarda, observamos como ela se posiciona a respeito do cenário, personagens e ações, conforme proposto por Bastos (2008). Ochs e Capps (2001) e Abreu e Nobrega (2020) afirmam que um dos pontos que contribui para a construção da identidade é a forma como fazemos julgamentos dos outros e de nós mesmos, como padrões adequados a determinadas situações. Assim, Eduarda assume a identidade de uma professora que parece conhecer os alunos (*nós sabíamos que isso ia acontecer pelo perfil das turmas*) (linhas 6 a 7) e que se preocupa com a problemática exposta, sugerindo estar disposta a compreender sua atuação com vistas a construir estratégias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes. Do mesmo modo, ela assume um posicionamento discursivo que beira a um autojulgamento quando afirma que as professoras não “conseguiram afetar os alunos”, ou seja, não conseguem interagir produtivamente (do ponto de vista didático) com os aprendizes, fomentando seu engajamento em práticas escolares de ensino e de aprendizagem (*eu me pergunto se a: a proposta né do PDG e: a prática social (.) né onde se ã o retorno desse PDG pra eles*

não fez sentido [...] porque eu penso que pra eles as redes sociais já não têm mais a essa esse glamour todo então eles não: imagino né que eles não tiveram esse (.) essa vontade é ã faltou alguma coisa ã nós não conseguimos afetá-los (.) (linhas 25 a 33).

Ao finalizar seu turno de fala, o resultado, como elemento da estrutura narrativa, é identificado, revelando o desfecho da situação complicadora (*realmente foi feito de tudo tentamos de todas as formas através de contato no privado com: aulas síncronas ã encaminhamos materiais diversos e: realmente assim não não o retorno foi (.) mui:to frustrante*) (linhas 34 a 37). Eduarda, no início do excerto em análise, reverbera a aceitação pouco positiva que os estudantes tiveram em relação à proposta da atividade. Ao final da narrativa, ela faz uso de anáfora encapsuladora (“tudo”), sugerindo que uma série de estratégias foi proporcionada, mas que, ainda assim, o desfecho se deu de modo frustrante, pois não houve retorno por parte dos alunos.

As interações seguem ao longo do encontro da formação com a participação de Eduarda, dos formadores e das demais professoras participantes. Um segundo excerto foi selecionado para fins de análise. O tópico da interação aborda as dificuldades em relação ao contexto de ensino remoto emergencial. Nesse momento, Eduarda focaliza os conteúdos trabalhados em suas aulas como objeto de discurso.

Figura 2: É um processo muito difícil

01 Eduarda e aí nós estamos e e é um processo muito difícil tu
02 pegar aquela aquele conteúdo porque ele tá
03 internalizado em qualquer um que esteja há algum
04 tempo em sala de aula internalizou aquele processo de
05 ensino de transmitir ou de ((falha no áudio)) né a
06 aprendizagem e é pegar aquilo tudo e agora eu vou ter
07 que enxergar aquele conteúdo lá dentro do ambiente
08 virtual a:s figuras de linguagem (.) aí fomos né eu e
09 Eneida fomos planejar as figuras de linguagem pro pdg
10 tínhamos lá os nossos planejamentos né de de outros
11 anos os nossos conteúdos elencamos aquilo que seria
12 apropriado mas e aí como que nós vamos passar isso
13 pros nossos alunos de maneira que eles realmente
14 vejam com outros olhos aquilo que eles já viram em
15 anos anteriores o nono ano já viu e o que que a gente
16 pode fazer de diferente o que como que metodologia é
17 será essa que vai realmente afetar que vai realmente
18 fazer com que eles também vejam com os olhos da
19 tecnologia porque: e e às vezes eu acho que eu tô
20 parece uma cegueira é uma cegueira: sabe quando a
21 gente o o eu eu sou antiga tá gente então eu falo por
22 mim mas eu sabia números de telefones de praticamente
23 todas as pessoas que: ã eu precisava saber eu sabia
24 porque a gente ao tinha agenda do no celular então eu
25 sabia agora eu não sei às vezes nem o meu (.) ã: e é
26 esse sentimento que eu tenho com relação a: às aulas
27 remotas é: é uma cegueira eu eu a tecnologia está aí
28 ela nos ajuda são muitas possibilidades muito
29 valiosas porque realmente o que a gente pode fazer
30 no ambiente virtual é: é algo assim eu eu acho
31 maravilhoso mas o que eu faço com todas essas
32 informações? como que eu processo né os conteúdos
33 pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa
34 visão mas eu às vezes me encontro cega sem conseguir
35 enxergar essas possibilidades

Fonte: Acervo de dados do projeto de pesquisa.

No início do excerto, identificamos (linhas 1 a 8) o sumário (*e aí nós estamos e e é um processo muito difícil tu pegar aquela aquele conteúdo porque ele tá internalizado em qualquer um que esteja há algum tempo em sala de aula internalizou aquele processo de ensino de transmitir ou de ((falha no áudio)) né a aprendizagem e é pegar aquilo tudo e agora eu vou ter que enxergar aquele conteúdo lá dentro do ambiente virtual*). Diante do sumário, Eduarda anuncia aos interlocutores a abordagem de sua segunda narrativa e menciona a dificuldade de adaptar os conteúdos presenciais no ambiente virtual. A partir desse ponto, a professora constrói a narrativa de sua experiência com as aulas remotas, tendo como ponto central os conteúdos trabalhados e a dificuldade em adaptar os planejamentos. A orientação se constitui pelo cenário do ensino remoto (*ambiente virtual*) (linhas 7 a 8) e pelos personagens: alunos (*nossos alunos*) (linha 13) e outra professora participante da formação (Eneida) (linha 9).

A dificuldade de adaptação dos conteúdos, anunciada no primeiro momento da narrativa da professora, desencadeia a ação complicadora no decorrer dessa, por meio de

uma sequência de ações passadas (*aí fomos né eu e Eneida fomos planejar as figuras de linguagem pro PDG tínhamos lá os nossos planejamentos né de de outros anos os nossos conteúdos elencamos aquilo que seria apropriado mas e aí como que nós vamos passar isso pros nossos alunos de maneira que eles realmente vejam com outros olhos aquilo que eles já viram em anos anteriores*) (linhas 8 a 15). Eduarda, portanto, relata a situação em que tentou planejar um conteúdo utilizado no contexto presencial, mas não conseguiu perceber uma forma para tornar o plano de aula atrativo aos discentes. Trata-se de um momento em que ela reflete sobre sua atuação, questionando-se sobre como encontrar maneiras para trabalhar com os estudantes que promovam mais engajamento e significado em relação às aprendizagens propostas.

Para Bastos (2005), a avaliação é entendida como um dos elementos mais complexos e fascinantes da narrativa. Abreu e Nobrega (2020, p. 574) reiteram essa aceção ao afirmarem que, “ao avaliar o mundo à sua volta, falantes se apresentam do modo como desejam ser identitariamente construídos, deixando claro o seu ponto de vista”. Eduarda evidencia sua percepção a respeito das tecnologias no ensino remoto ao construir a avaliação das ações narradas. Na primeira sentença, ela faz a avaliação do processo (*é um processo mui:to difícil*) (linha 1) e potencializa essa avaliação em outros momentos (*e às vezes eu acho que eu tô parece uma cegueira é uma cegueira:)* (linhas 19 a 20). A partir desse ponto, em que Eduarda avalia o contexto como um momento obscuro ao utilizar-se da metáfora “cegueira”, percebemos também a construção da identidade da professora ao se posicionar diante da situação, o que marca a diferença, para ela, entre seu “eu” do passado e seu “eu” atual. Segundo Moita Lopes (2001, p. 65), a análise de narrativas “possibilita detectar processos de construção de identidades sociais em seu desenvolvimento, ou seja, a análise das práticas narrativas dá acesso à socioconstrução das identidades no momento de sua realização”.

Desse modo, destacamos que Eduarda (re)constrói a identidade de uma professora que se constitui, também, por suas experiências não profissionais e que vão além do espaço de formação, visto que o “ato de narrativizar funciona como um elemento estruturador e estabilizador da vida social, sendo impossível separar a vida da narrativa (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 575) (*eu eu sou antiga tá gente então eu falo por mim mas eu sabia números de telefones de praticamente todas as pessoas que: ã eu precisava saber eu sabia porque a gente ao tinha agenda do no celular então eu sabia agora eu*

não sei às vezes nem o meu (.) ã: e é esse sentimento que eu tenho com relação a: às aulas remotas é: é uma cegueira) (linhas 20 a 27). Conforme Moita Lopes (2001), o relato das histórias vivenciadas é um ato de trazer à tona “como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re)construindo no próprio ato de narrar histórias. Eduarda se constrói perante os interlocutores como uma pessoa “antiga”, o que sugere ser uma tentativa de justificar suas dificuldades para lidar com o ensino remoto mediado por tecnologias digitais. Na sequência, a professora faz uma avaliação apreciativa sobre o uso das tecnologias (*a tecnologia está aí ela nos ajuda são muitas possibilidades muito valiosas porque realmente o que a gente pode fazer no ambiente virtual é: é algo assim eu eu acho maravilhoso*) (linhas 27 a 31). Diante dessa afirmação, Eduarda se assume como uma professora que, independentemente das dificuldades, valoriza as inúmeras possibilidades do ambiente virtual, especialmente aquelas ligadas à construção de outras formas de interação social. Percebemos, portanto, uma reconstrução constante das identidades assumidas pela professora (MOITA LOPES, 2001), ao avaliar a situação com o fim específico de tornar evidente seu ponto de vista. (ABREU; NÓBREGA, 2020). A respeito da construção de julgamentos a partir das avaliações realizadas (ABREU; NOBREGA, 2020), Eduarda constrói um autojulgamento em relação à sua idade. Em um primeiro momento, ela assume a identidade de uma professora “antiga”, justificando a influência de suas vivências pessoais em sua atuação docente. Ao final da narrativa, ela faz novamente um autojulgamento ao comparar sua idade com “um pessoal mais jovem” (*pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa visão mas eu às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades*) (linhas 33 a 35). Esse excerto final também constitui o resultado (*às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades*), visto que a professora tem, no início da narrativa, uma ação complicadora que corresponde às dificuldades de construir práticas de ensino de Língua Portuguesa no contexto remoto que engajem os estudantes, e, como resultado das ações expostas, ela se sente “cega”, pois não consegue enxergar as possibilidades que o ambiente digital pode proporcionar ao seu trabalho docente. Ainda, resta evidente a questão identitária ligada às tecnologias digitais e ao ensino remoto emergencial como sendo algo mais fácil ao *pessoal mais jovem*, referindo-se aos mestrandos e às doutorandas que participavam do encontro e revelando um posicionamento que gera desalinhamento ao momento vivido – mas não apenas, visto que o trabalho do professor de Língua Portuguesa, desde a

homologação da BNCC (BRASIL, 2018), é instado a mobilizar saberes ligados à cultura digital e aos multiletramentos de forma cada vez mais premente.

Em linhas gerais, ainda que nossas análises devam ser expandidas, incorporando mais dados e ampliando o número de professoras e narrativas orais, observamos que tanto a discussão teórica sobre narrativas orais e construção de identidades é um profícuo instrumento de análise de interações formativas quanto, no contexto do ensino remoto emergencial, a (re)construção de identidades profissionais de professores é um processo custoso, não apenas pelos recursos ou incertezas do momento pandêmico, mas pela necessidade de ressignificar quase que simultaneamente seu agir docente. Na seção a seguir, adensamos essas reflexões, em modo de considerações finais deste artigo.

4 Considerações finais

Este artigo buscou analisar narrativa oral – proveniente de um encontro de formação continuada – de uma professora de Língua Portuguesa, a fim de compreender como a participante (re)constrói suas identidades ao se posicionar perante as situações narrativizadas acerca do contexto de ensino remoto. Para tanto, considerou-se os elementos canônicos da estrutura narrativa de Labov ([1972] 2008), atentando para os aspectos interacionais dos dados explorados (MOITA LOPES; 2001, BASTOS; BIAR, 2015; ABREU; NOBREGA, 2020).

As análises sugerem que, ao construir a narrativa, Eduarda organiza sua experiência e começa a refletir sobre a atuação docente, à medida que avalia a situação exposta e se posiciona perante ela. Além disso, Eduarda constrói e reconstrói suas identidades ao passo que suas experiências são postas em foco. Eduarda reflete sobre a prática desenvolvida e se posiciona como uma professora preocupada com a situação de aprendizagem dos alunos, assumindo-se como alguém que conhece o perfil dos estudantes e como uma professora engajada e aberta ao diálogo.

No segundo excerto, a construção e reconstrução das identidades da professora são ainda mais evidentes, conforme o ponto de vista que ela vai adotando no decorrer da narrativa. Eduarda se assume como uma professora que avista as múltiplas possibilidades de trabalho no ambiente digital, mas também se assume como uma profissional impactada por vivências que vão além da formação docente. Ao contar uma história, podemos recriar

uma realidade social (MOITA LOPES, 2001) e, desse modo, a professora se coloca por mais de uma vez como uma pessoa “antiga”, o que sugere ser um ponto que pode justificar as dificuldades que ela tem no ensino remoto, por não ser uma professora jovem. Por fim, Eduarda utiliza-se da metáfora “cegueira”, posicionando-se como uma professora que se encontra em um dilema com o ensino atual, ao avaliar a situação como um “processo muito difícil”. Com isso, ela concede pistas para os formadores que, por sua vez, podem identificar possíveis caminhos para auxiliar as demandas das professoras em formação e fomentar seu desenvolvimento profissional.

Para Abreu e Nobrega (2020, p. 585), “as narrativas surgem como pano de fundo para a discussão de problemáticas sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção das identidades coletivas”. Dessa forma, acredita-se que pesquisas que investiguem a formação continuada pelo viés da análise de narrativas podem contribuir para o campo educacional, pois “relatos de experiências pessoais são potenciais elementos para (re)conhecermos questões sociais que atravessam à prática docente e que, por serem sociais, são inúmeras e pouco prováveis de serem descritas em sua totalidade”. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 585). Logo, as reflexões realizadas pela professora impactam sua atuação, e as identidades construídas surgem como um ponto de partida no desenvolvimento da formação continuada e na busca por propostas e estratégias que considerem as avaliações da situação narrada.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio concedido para a realização deste projeto de pesquisa, via edital Pesquisador Gaúcho (Edital 05/20219), ao segundo autor deste texto, Anderson Carnin. Somos gratos, também, à Capes, pela bolsa de doutorado modalidade Prosuc, concedida à primeira autora, Tamires Puhl Pereira.

Contribuição

Tamires Puhl Pereira: Investigação, metodologia, escrita – rascunho original, escrita – análise e edição; **Anderson Carnin:** Conceptualização, aquisição de financiamento, investigação, administração do projeto, escrita – análise e edição; **Caio Mira:** Investigação, metodologia, escrita – rascunho original, escrita – análise e edição.

Referências

- ABREU, Adriana Rodrigues de; NOBREGA, Adriana Nogueira Accioly. Os desafios do magistério: contribuições da avaliação para a socioconstrução de identidades em narrativas de sofrimento. **Calidoscópico**, v. 18, n. 3, p. 570–589. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.05>
- BAMBERG, Michael. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, Luiz. Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 149-185.
- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais –uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, Liliana Cabral. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>
- [BASTOS, Liliana Cabral; OLIVEIRA, Livia Miranda de](#). Aspectos da dinâmica interacional da narração de histórias por pessoas com afasia. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 194-210, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.07>
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5. jul. 2021.
- BAUMAN, Richard. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620935>
- BUNZEN, Clécio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo, Parábola, 2020, p. 21-30.
- CARNIN, Anderson. **Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa (*mimeo*), São Leopoldo, 2019.
- CARNIN, Anderson; [GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos](#). Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada.
-

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, p. 365-385, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610276>

COSCARELLI, Carla. Viana. Ensino de Língua: Surtos Durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo, Parábola, 2020, p. 15-20.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. 2001. Evaluating evaluation in narrative. *In*: HUSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. (Eds.). **Introduction. Evaluation in Text**. Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 102-120.

CRUZ, Claudia Almada Gavina; BASTOS, Liliana. Cabral. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150302-1415>

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives**. Cambridge University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051255>

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p. 21-44.

LABOV, William.; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 3-38, 1967. DOI: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, [versão original publicada em 1972] 2008.

MELO, Glenda Cristina Valim; MOITA LOPES, Luiz Paulo. "Você é uma morena muito bonita": a trajetória textual de um elogio que fere. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 53-78, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-18134345161352>

MIRA, Caio; CARNIN, Anderson. Histórias sobre o convívio com a Doença de Alzheimer: contribuições da noção de referenciação para a análise de narrativas no contexto de interações de um Grupo de Apoio. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59, n. 1, p. 157-174, 2017. DOI: [10.20396/cel.v59i1.8648426](https://doi.org/10.20396/cel.v59i1.8648426)

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, Brasília, n. 27, v. 2, p. 128-157, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v2i27.146>

MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. A experiência identitária na lógica dos fluxos-uma lente para se entender a vida social. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2020, p. 9-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrutivista. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 55-71.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 01-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. **Living Narrative**: creating lives in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. *In*: KERSCH, Dorotea et al. (Org.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 23-36.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 03 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Tamires Puhl Pereira
E-mail: tamirespp@edu.unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5035-0621>

Anderson Carnin
E-mail: acarnin@unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>

Caio Mira
E-mail: cmira@unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4858-1743>

Oralidade e formação docente: o caso das microaulas

Orality and teacher training: the case of micro lessons

Sandoval Nonato

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Este estudo propõe refletir sobre o lugar da oralidade na formação docente, focalizando a produção de breves episódios de práticas de ensino – chamados de *microaulas orais* – por estudantes de curso de graduação em Letras. A hipótese é de que os processos de formação inicial para a docência constituem-se pela apropriação de gêneros textuais cuja incorporação tanto permite certo exercício do trabalho de ensino pelas estudantes, quanto subsidia o incremento de suas práticas de letramento. Do ponto de vista teórico e metodológico, a abordagem das microaulas orais como gênero textual da formação docente convoca uma dupla perspectiva (didática e interacional), tomando por base a noção de *gesto didático* como dispositivo analítico. A descrição e análise de uma microaula em sua configuração composicional global e de alguns recursos textuais implicados em sua formulação permitem levantar elementos para a compreensão dos modos como as estudantes representam a ação central de seu futuro trabalho – a experiência de ensinar.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento acadêmico; Microaulas; Oralidade

Abstract: This study proposes to reflect on the place of orality in teacher education, focusing on the production of brief episodes of teaching practices – called *oral micro lessons* – by undergraduate students in Letters. The hypothesis is that the processes of initial training for teaching are constituted by the appropriation of textual genres whose incorporation both allows a certain exercise of the teaching work by the students, as well as subsidizes the increment of their literacy practices. From a theoretical and methodological point of view, the approach to oral micro lessons as a textual genre in teacher education calls for a double perspective (didactical and interactional), based on the notion of *didactic gesture* as an analytical device. The description and analysis of a micro lesson in its global compositional configuration and of some textual resources involved in its formulation allow to raise elements for the understanding of the ways in which the students represent the central action of their future work – the teaching experience.

Keywords: Academic literacy; Micro lessons; Orality; Teacher education



1 Introdução

A pesquisa sobre letramento acadêmico e formação docente recebeu expressiva atenção da pesquisa científica brasileira – no campo dos estudos da linguagem – nas duas últimas décadas. A produção bibliográfica concernente ao tema em questão congrega um conjunto amplo de estudos desenvolvidos no âmbito de diferentes linhas de investigação e conforme a consideração de diversos aportes teóricos, contextos, dispositivos analíticos e *corpora* de investigação. A título de ilustração, podem ser mencionados pelo menos cinco volumes ou dossiês de periódicos brasileiros especializados que tematizam o problema do letramento acadêmico na interface (maior ou menor) com a formação docente, publicados entre 2008 e 2019.

O número temático especial do periódico *Linguagem e(m) Discurso* intitulado *Letramento e formação de professores* – volume 8, número 3 –, publicado em 2008 e organizado por Angela B. Kleiman e Marcos Baltar, tematiza “os impactos dos estudos do letramento no ensino, tanto na formação do professor quanto no seu campo de ação, a sala de aula” (KLEIMAN; BALTAR, 2008, p. 415).

O volume 13, número 24, do periódico *Scripta* constitui-se em um dossiê intitulado *Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário*, publicado em 2009 e organizado por Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Juliana Alves Assis e Lourenço Chacon, tendo sua idealização atribuída à “imaginação criativa” de Maria de Lourdes Matêncio (CORRÊA, 2009, p. 12). O dossiê compõe-se de 14 (quatorze) trabalhos que enfocam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais e com base em questões e interesses de pesquisa diversos.

O volume 8, número 16, do periódico *Raído* constitui-se em um dossiê publicado em 2014 e organizado por Adair Vieira Gonçalves e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. O dossiê é “destinado a diferentes perspectivas dos estudos do letramento” e seu foco incide sobre “os eventos de letramentos que ocorrem em ambientes acadêmicos, dentro e fora do Brasil” (GONÇALVES; CORRÊA, p. 7). O dossiê compõe-se de 11 (onze) trabalhos que enfocam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais (acadêmicos) e com base em questões e interesses de pesquisa diversos.

O volume 14, número 03, do periódico *Revista do GEL* constitui-se em um dossiê intitulado *Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização*, publicado em 2017 e

organizado por Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Sophie Bailly. O dossiê compõe-se de 11 (onze) trabalhos – além do texto de Apresentação –, propondo “um debate multidisciplinar sobre os desafios contemporâneos do processo de internacionalização dos conhecimentos, aos quais se atrelam diretamente questões relativas à produção e à distribuição/circulação de discursos e textos acadêmico-científicos, guiadas por (novas) práticas discursivas trazidas pela internet e pelo processo de mundialização” (KOMESU; ASSIS; BAILLY, p. 10).

O volume 22, número 3, do periódico *Linguagem & Ensino* constitui-se em um dossiê intitulado *Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior*, publicado em 2019 e organizado por Cynthia Agra de Brito Neves, Fernanda Correa Silveira Neves e Guillaume Nassau. O dossiê compõe-se de 22 (vinte e dois) trabalhos que investigam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais (acadêmicos), enfocando “cinco eixos temáticos, a saber: 1) autoria, 2) a relação com a palavra de outrem, 3) dispositivos e recursos didáticos, 4) sistemas de métrica de citações e 5) gêneros do discurso” (NEVES; GALLI; NASSAU, 2019, p. 475).

A quase totalidade desses estudos ocupa-se do que se convencionou chamar de escrita acadêmica ou *escrita na universidade* (FIAD, 2011), ou seja, de processos de produção-recepção de gêneros textuais escritos no meio universitário ou acadêmico (especialmente no nível de graduação, mas também no nível de pós-graduação). Nenhum entre eles toma a oralidade ou gêneros textuais orais como objeto de investigação central quando da abordagem do letramento acadêmico. Alguns entre eles discutem as relações entre os gêneros acadêmicos e a formação da professora de língua¹.

O presente estudo busca-se inserir nesse percurso de produção científica sobre o letramento acadêmico e a formação docente, abordando um gênero textual oral – breves episódios de simulação de práticas de ensino chamados de *microaulas* –, em estreita relação com o problema da formação da professora (de língua portuguesa)². Nas seções, a seguir, o estudo:

¹ Sempre privilegiarei, neste texto, o uso de formas no feminino para me referir aos e às estudantes do curso de licenciatura em Letras, graduandos (as), licenciandos (as), futuros (as) professores (as) de língua portuguesa.

² Este estudo integra o conjunto de ações que se vem desenvolvendo no âmbito do Projeto de Pesquisa “Oralidade e escrita no letramento acadêmico e na formação docente: o caso das microaulas e anotações” (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Agradeço aos (às) pareceristas anônimo (a)s pelos

- i. expõe alguns elementos de qualificação da microaula; apresentando um arrojado da dupla perspectiva (didática e interacional) que orienta sua abordagem como gênero textual da formação docente;
- ii. caracteriza o contexto de geração dos dados, bem como apresenta a descrição-análise de uma microaula em sua configuração composicional global, destacando alguns recursos textuais implicados em sua formulação.

As considerações finais do estudo dedicam-se a levantar elementos para a discussão sobre o lugar da oralidade na experiência de aprendizagem do ofício de ensinar por graduandas de curso de licenciatura, futuras professoras de língua portuguesa.

2 Microaulas na formação docente: qualificação geral e aportes teóricos

2.1 Gêneros textuais da formação docente

Entre os pressupostos centrais da reflexão sobre a formação da professora encontra-se a hipótese de que os processos de formação inicial para a docência constituem-se pela apropriação de gêneros textuais (*gêneros catalisadores*, na percepção de SIGNORINI, 2006) cuja incorporação tanto permite certo exercício do ofício pelas aprendizes de professora, quanto subsidia o incremento de suas práticas de letramento; formação e letramento da professora concebidos, portanto, como facetas do mesmo processo (BUENO; LOPES; CRISTÓVÃO, 2013; KLEIMAN, 2001; 2008; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005). A compreensão da formação docente com base nos processos de recepção e produção de textos e nas práticas de linguagem neles implicadas (MATÊNCIO, 2008; SILVA; ASSIS, 2010) supõe considerar o letramento acadêmico como “objeto e instrumento de formação” (SILVA; ASSIS; RINCK, 2012, p. 9).

Em outros termos, supõe compreender a dimensão semiótica das práticas de formação docente abordando os textos que nelas circulam como instrumentos que atuam, conforme a perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 1935/2001), sobre um conjunto de funções psíquicas – memória, generalização, percepção, reflexão etc. – que, só existindo e se desenvolvendo por meio da linguagem, são estruturantes dos processos de

comentários quando da avaliação deste texto, sendo de minha inteira responsabilidade seu conteúdo e o estilo de composição.

aprendizagem e desenvolvimento de técnicas sofisticadas, como a ação de ensinar (SCHNEUWLY, 2008). Pensar sobre a formação acadêmica inicial do professor em tais termos implica, assim, alocar as práticas de textualização e os gêneros textuais nelas gerados no coração do processo de aprendizagem do ofício de professora pela graduanda.

No conjunto de práticas de textualização que se atualizam no ambiente de formação docente inicial, gera-se um circuito complexo de gêneros textuais que podem assumir pelo menos duas funções (dois funcionamentos) complementares, a saber:

- i. do ponto de vista da ação de aprendizagem, gêneros textuais instituídos em objetos de conhecimento (objetos de ensino) a serem apropriados pelas estudantes em processo de formação: além daqueles que integram outros espaços de formação acadêmica (resumo, resenha, relatório, ensaio, artigo, monografia, seminário, webinar, exposição oral, debate oral etc.), há aqueles específicos ao ambiente de formação docente (relatório de estágio de observação e regência, webaula, entrevista com professores, alunos ou coordenadores pedagógicos da escola-*lócus* do estágio, projeto de ensino, plano de aula, documento de parametrização curricular etc.);
- ii. do ponto de vista da ação de ensino do ofício, ou seja, do trabalho da formadora e do formador, gêneros textuais instituídos em dispositivos didáticos. Teríamos, nesse caso, aquilo que Hoffstetter; Schneuwly (2009) chamam de “saberes para ensinar” (em oposição a “saberes a ensinar”). Ou seja, gêneros textuais da prática ou do campo profissional, vários dos quais tornados presentes e transmutados no espaço da formação acadêmica inicial. Trata-se, portanto, de gêneros textuais utilizados pelo formador como instrumento de trabalho.

Há relação de estreita reciprocidade entre esses dois funcionamentos assumidos pelos gêneros textuais no ambiente de formação docente (v. GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021; MAGALHÃES; CALLIAN; CABETTE, 2020). Assim, os gêneros textuais que funcionam como objetos de conhecimento a serem apropriados nas práticas de formação docente pelas estudantes são acionados, do ponto de vista do trabalho de formação, por instrumentos que medeiam a relação dessas estudantes com tais objetos. Entre os mais proeminentes instrumentos de trabalho da formadora encontra-se a tarefa ou o exercício (ou ainda a *atividade*, como se

costuma nomear no campo escolar e no acadêmico) propostos ao longo do desenvolvimento das aulas, oficinas ou encontros do curso de formação, às estudantes futuras professoras (cf. SCHNEUWLY, 2001).

Em síntese, neste estudo, as microaulas orais são consideradas gêneros textuais de estatuto dúplice no ambiente da formação acadêmica, constituindo-se tanto em objeto de conhecimento – ou seja, um tópico de conhecimento entre os vários outros tópicos que conformam o projeto do curso de formação –, quanto em instrumento do trabalho de formação docente. Não nos deve escapar o fato de que é a *experiência de ensinar* o que está suposto nas microaulas quando tornadas objeto de conhecimento no ambiente da formação docente: trata-se, portanto, de um conhecimento de natureza acional ou procedimental, um *fazer*.

2.2 A noção de *gesto didático* entre perspectiva didática e perspectiva interacional

Para a qualificação da noção de gesto didático retomo a perspectiva didática do trabalho docente tal como desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009): a perspectiva das relações entre os processos de ensino e seus efeitos na construção das aprendizagens. Ou, mais precisamente, a dimensão do trabalho docente relativa aos modos de geração dos saberes escolares ou disciplinares (conteúdos ou objetos de ensino) e aos modos de consumo e distribuição dos mesmos na situação didática (métodos e recursos de ensino).

Caudatária, do ponto de vista epistemológico, do materialismo histórico, a concepção de trabalho docente proposta pelos pesquisadores é interpretada pela convocação tanto da contribuição teórica da psicologia vigotskiana, quanto daquela produzida no campo da didática de línguas, especialmente no que se refere a uma epistemologia do percurso histórico de invenção das disciplinas escolares (CHERVEL 1998; CHEVALLARD 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho docente tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (*ação do sujeito*), de sistemas semióticos (*instrumentos*) particulares, tendo como

resultado esses *modos de pensar, fazer e falar* transformados (*produto*), isto é, a aprendizagem do aluno³.

Ocorrendo somente de maneira indireta, as transformações por que passam esses processos psíquicos são condicionadas pelo modo como se constitui a circulação dos objetos de saber na sala de aula. Para Schneuwly (2000; 2009), é pela mediação do trabalho docente que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos, transformam-se, nas práticas de ensino efetivas, em *objeto ensinado*.

Dois movimentos fundamentais do trabalho docente dariam corpo a essa mediação didática pela qual os objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados na interação em sala de aula: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (*presentificados*) na cena didática; por outro lado e em relação de reciprocidade com esse movimento de *presentificação*, os objetos são *topicalizados*, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como *pontos* ou *tópicos* a serem tratados como objetos de estudo particulares. Trata-se, como postula Chevallard (1985), de um processo de *dupla semiotização*.

A mediação desse processo constitui-se e é organizada conforme um conjunto de gestos profissionais específicos do trabalho docente, chamados de gestos didáticos (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2008). Na construção da noção de gesto didático, Schneuwly propõe uma analogia dessa noção com aquela de *gestus*, tal como concebida no teatro de Bertolt Brecht.

Sob o termo *gestus* cabe supor um conjunto de gestos, de jogos de fisionomia e (o mais frequente) de declarações feitas por uma ou várias pessoas dirigidas a uma ou a várias outras. Um feirante que vende peixe mostra, entre outros, o *gestus* da venda. [...] Palavras, gestos podem ser substituídos por outras palavras, outros gestos, sem que o *gestus* da venda seja modificado (BRECHT, B. 1940/2000, p. 892s. *apud* SCHNEUWLY, 2009, p. 36).

O interesse teórico dessa analogia está no fato de permitir alçar o gesto didático à condição de ato de fala, no sentido em que concebe essa noção a tradição dos estudos performativos no campo da pragmática (v. AUSTIN, 1962/1990)⁴.

³ As versões traduzidas de textos não publicados em português são de minha responsabilidade.

⁴ Caberia acrescentar que se trata de um ato de fala cujo efeito perlocucional afeta fucralmente a natureza da relação interacional, intersubjetiva, se considerarmos a postura brechtiana suposta no recurso de *quebra*

Sob uma perspectiva textual-interativa (cf. MARCUSCHI, 2005; SILVA, 2003; 2005), tal qualificação da noção de gesto didático pode-se muito apropriadamente inspirar na opção goffmanniana em tomar a *ordem da interação* como posto de observação privilegiado para problematizar a ação situada e distribuída de atores sociais na instância dos *encontros* em se organizam as relações sociais (MARTINS, 2008; TRAJANO FILHO, 2008; VELHO, 2008). Particularmente no clássico *The presentation of self in everyday life*, publicado em 1959, Goffman recorre à linguagem teatral para qualificar os papéis que os atores sociais desempenham na interação social – institucional – quando da construção de uma imagem de si, o que supõe, segundo o autor, “O estudo das técnicas pelas quais a atividade é transformada em espetáculo” (GOFFMAN, 1959/1975, p. 40).

Na Introdução do estudo, Goffman afirma ser a definição da situação (*o que estamos fazendo aqui e agora*) o motor ou o princípio estruturante da troca interacional, o que implica um trabalho co-construído pelos participantes: “há geralmente uma espécie de divisão do trabalho definicional [da situação]” (GOFFMAN, 1959/1975, p. 18). Nessa direção, como ações verbais e multimodais orientadas particularmente para fins de ensino, os gestos didáticos podem ser qualificados com base naquilo que Margarida Salomão postula como o “drama das representações”, o que suporia tomá-los no interior dos processos sociais de atribuição de sentido, ou seja, como gestos interpretativos por excelência, considerando que “interpretar é representar, no sentido dramático de representação” (SALOMÃO, 1999, p. 71). Ao retomar a contribuição de Goffman, assinala a autora:

Do ponto de vista de Goffman, toda interação comunicativa (ou todo encontro, como ele o denomina) é dramático, na medida em que participar dele é inserir-se numa determinada moldura (ou “frame”) e exercer dentro dela um papel comunicativo particular. (...) É Goffman quem diz que o encontro é sempre drama, embora possa prevalecer nele a dimensão de jogo (predomínio dos objetivos locais) ou de rito (predomínio das normas que garantem sua coesão interna). (SALOMÃO, 1999, p. 71)

Na interface entre perspectiva didática e perspectiva interacional, a noção de gesto didático pode ser bastante elucidativa para a pesquisa sobre sala de aula e sobre ensino,

da quarta parede, ou seja, um teatro em que o auditório é incorporado como participante e não receptor passivo da ação dramática.

ou seja, para a pesquisa que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula.

3 Microaulas na formação docente: elementos metodológicos e um exercício de descrição

3.1 Contexto, população e *corpus*

O contexto acadêmico em que se produziram as microaulas em questão neste estudo é o Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). A ele acorrem, a cada semestre acadêmico, centenas de estudantes que acompanham um conjunto de disciplinas pedagógicas e as *metodologias de ensino* de línguas materna e estrangeiras. Advêm dos cursos de Bacharelado correspondentes a essas línguas, formação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O curso de Metodologia de Ensino do Português (MEP) está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico, MEP 1 e MEP 2, respectivamente), cada um dos quais tendo carga horária de 120 (cento e vinte) horas, além de 90 (noventa) horas de estágio realizado pelas estudantes em escolas de Educação Básica.

A sala de aula lembra uma arena ou um picadeiro – as carteiras distribuídas em semicírculo. O formador posicionado na região frontal da sala, onde se localiza a lousa, sua mesa e poltrona etc. Quando da exposição, costuma estar ou sentado junto à mesa ou em pé, quando expondo com apoio em registros escritos que vai fazendo na lousa. Move-se bastante durante as 03 horas e 30 minutos de duração da aula, com intervalo de até meia hora no meio do período. As estudantes também se movem bastante, saem e entram na sala de aula, sobretudo quando da realização de trabalhos em grupo.

As estudantes que frequentam as aulas de MEP integram-se a uma das sete turmas abertas semestralmente e distribuídas ao longo da semana. Trata-se de turmas em geral numerosas, compostas por aproximadamente sessenta alunos. Pode-se nelas encontrar várias estudantes que já atuam como professoras ou em outras atividades profissionais. Entre tais estudantes, há também várias com diploma de licenciatura ou bacharelado em

outra área de conhecimento, e também mestrandas e doutorandas de diferentes programas de pós-graduação da USP.

As microaulas foram planejadas em grupos de trabalho, tratando-se, assim, de produções colaborativas, e executadas, em geral, por um entre os membros do grupo, eleito por seus pares. A microaula em tela neste estudo integra um *corpus* de dezenas de microaulas orais, produzidas entre os semestres acadêmicos de 2010 e 2019, catalogadas e armazenadas em banco de dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, em plataforma digital⁵.

3.2 Uma microaula em sua configuração didática global

A microaula ora considerada consiste em um episódio cujo objeto ensinado é o texto narrativo, especificamente o gênero textual crônica. O episódio é mediado pela estudante GPO que se dirige a uma turma de alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental. GPO assume o papel de estagiária que substitui a professora titular da turma, conforme ela própria opta por explicitar, no início da microaula, na medida mesma em que vai rememorando as ações implementadas em aulas anteriores:

[1] Excerto de elocução da ministrante GPO
00min00s - GPO: bom pessoal como a professora de vocês falou na última aula... eh:: a partir de hoje eu vou aplicar um projeto com a temática () vários gêneros textuais... para vocês terem contato aí com a notícia... com crônica com carta né? dentro dessa temática () eu percebi que é uma coisa que tá bem no dia a dia de vocês que vocês gostam bastante...

O gesto de construção de memória/antecipação didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) que na prática efetiva de ensino funciona como modo de alocação dos alunos no percurso trilhado pelo grupo, nas microaulas visa a informar ao professor formador e à turma de colegas do curso de MEP que a aula em questão integra um conjunto maior de

⁵ O Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, criado em 2010, aloca-se institucionalmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e é coordenado pelo autor deste estudo que tomou parte das ações desenvolvidas junto às estudantes na condição de ministrante do curso de MEP. Na transcrição da microaula, a seguir, baseio-me nas seguintes convenções, emprestadas a Preti (2003): ...: pausa; []: sobreposição de vozes; :: : alongamento de vogal; (): fala incompreensível; (()): comentário do analista; /.../: corte na produção do locutor; - : silabação. Foram utilizados sinais de pontuação gráfica, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do português. Nas transcrições, os turnos de fala da ministrante da microaula são referidos com as iniciais GPO e aqueles dos alunos são referidos por Al 1, Al 2 e Al 3.

aulas (em média, dez aulas) previstas nos projetos ou sequências didáticas elaboradas pelas estudantes para o estágio de regência, realizado em momento posterior, em escola da rede pública e privada de ensino.

Justapõe-se a esse enunciado de rememoração aquilo que poderíamos chamar de *segmento prefaciador*, pelo qual se anuncia a atividade a ser realizada na aula: a leitura da crônica. Esse é um elemento composicional de alta frequência no conjunto de microaulas e pode ser considerado um recurso ou estratégia que busca a adesão inicial do grupo à atividade escolar em perspectiva:

[2] Excerto de elocução da ministrante GPO
00min00s - GPO: [...] bom... éh::: essa primeira aula/nessa primeira aula a gente vai ver uma crônica do Fernando Veríssimo éh::: na qual ele descreve um futebol de rua... como era um futebol na época né?... quando ele era criança... como era o futebol que ele jogava com os amigos dele na rua... tudo bem? então... eu vou ler/ bom nessa aula eu leio uns trechos para vocês...

O dispositivo didático estruturante da microaula baseia-se na leitura oral da crônica, feita pela ministrante. O uso desse dispositivo pode assumir pelo menos duas configurações:

a) com interrupção para inserção de comentário (sobre vocabulário):

[3] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma
01min00s - GPO: então ele vai falar de algumas regras que que é/o que que eles estabeleciam como regras né? naquele tempo enquanto eles eram crianças etecetera e tal...
01min45s - Al 1: professora ((levantando a mão))... o que é que é fio da calçada?
01min49s - GPO: fio da calçada é... aquela::: aquela parte que separa a calçada da rua... sabe onde você pára assim com o carro bem bem direitinho?

Notemos a pergunta de Al 1 sobre “o que é fio da calçada”: presente em outras microaulas, a assunção desse tipo de pergunta – uma espécie de *pergunta distratora* – parece remeter, em alguns casos, à representação que as licenciandas têm sobre um fenômeno que talvez considerem típico da interação em sala de aula – aquele de a professora transmitir informações, termos, noções sobre conhecimentos considerados pressupostos para ela, mas novos para os alunos.

b) com institucionalização de noções relativas às características de uma crônica – a leitura do texto dá suporte para a explicitação das características do gênero textual em

tela. A institucionalização do saber, gesto didático frequente nas microaulas, é acionado por um conjunto de recursos, entre os mais frequentes está a definição. No funcionamento das microaulas, esse gesto parece indiciar o peso, na representação da ministrante (da licencianda e de seu grupo de trabalho), do princípio de explicitação do objeto de conhecimento como necessidade da ação de ensino.

[4] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

04min52s - GPO: ah::: o narrador então ele narra com essa distância éh::: narra a respeito de alguma coisa que ele enfim... com que ele conviveu na infância... mas ele narra como se fosse uma criança tudo bem?

06min52s - Al 1: o que que é narrador?

06min53s - GPO: narrador? é a voz que rege o texto... é a voz que conta o texto pra gente... tudo bem?

Após a leitura compartilhada, a ministrante formula a tarefa de *comentário do texto* como modo de expansão do horizonte de leitura dos alunos. Notemos que ela busca construir uma mediação branda (reiteração do marcador discursivo *digamos assim*) e lúdica dos comentários dos alunos.

[5] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

06min53s - GPO: [...] então... eu queria saber de vocês se vocês chegaram a vivenciar isso... jogar futebol de rua... quais eram as regras que vocês se impunham...

09min53s - Al 2: eu jogava futebol quando eu morava em araraquara...

09min56s - GPO: lá é uma cidade mais tranquila né? digamos assim...

09min59s - Al 2: sim... até de madrugada... só que::: a única coisa que eu lembro disso é que meu pé ficava cascudo porque era cheio de pedrinhas...

10min07s - GPO: ah::: doía os pés... digamos assim...

10min11s - Al 2: ()

10min13s - GPO: entendi... e você?

Há um caráter altamente fático em sua intervenção, talvez como modo de não perder o fio da interação e o engajamento dos alunos. Há também a inserção de reparo crítico dos comentários dos alunos (papel da mulher no jogo de futebol; depauperamento da interação pública em favor de um estilo de vida confinado nos apartamentos), formulado de modo bastante sutil e diluído no todo da interação:

[6] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

10min50s - GPO: () uns anos atrás ainda não tinha essa ideia de que mulher pode jogar futebol é normal... é brincadeira de mulher também e etcetera e tal...

10min58s - Al 1: menina não podia...

10min59s - GPO: menina não podia né? e você?

11min01s - Al 3: jogava... me colocavam sempre no gol claro... jogava numa área de gordo ali... era mais fácil... mas hoje... tá meio fora de moda eu acho... a gente está jogando mais... ()

11min16s - GPO: agora vocês jogam mais em casa sozinhos né? no máximo com um a mais... sozinhos... olhando pra uma tela... né? não tem esse contato... digamos assim... com o que está acontecendo do lado de fora do quarto do lado de fora da minha sala e etcetera...

A microaula encerra-se com a formulação de tarefa para casa pela ministrante. A tarefa é, assim, instrumento didático alocado, em geral, na porção final de uma cadeia de outros instrumentos: entre esses, conforme vimos, destaca-se a exposição oral imbricada em maior ou menor grau ao par Pergunta-Resposta. Assim posicionada, a tarefa funciona como modo de regulação do conhecimento trabalhado e também antecipação didática de conhecimentos a serem trabalhados na sequência das aulas posteriores (cf. SCHNEUWLY, 2009):

[7] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

12min08s - GPO: ahn... aluno sempre arruma uma desculpinha... bom pessoal eh::: bom... e não é eu gostaria que vocês chegassem na casa de vocês hoje pegassem ou o pai ou a mãe... que provavelmente não vai querer jogar futebol... eh::: ou o avô de vocês... o que seria bem interessante... uma pessoa mais velha... e anotasse num papel... as considerações que eles... vão fazer a respeito do futebol de rua que eles jogavam... tudo bem? se eles jogavam... como era isso... se eles tinham essas regras tudo bem? isso é então... podem anotar... não se esqueçam de trazer então um papel ah::: desse relato... dessa pessoa mais velha que nós vamos comentar depois na sala de aula...

4 Considerações finais

Em trabalho em que buscam descrever e analisar o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras, Gomes-Santos; Seixas (2012) postulam que as microaulas pressupõem um grau sofisticado de ficcionalização. Em seus termos, “É precisamente essa natureza ficcional da situação institucional de ensino do ofício que insere o aprendiz no desafio de encenar ser professor ainda não sendo, no desafio de se posicionar nesta entre-cena” (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012, p. 165-6).

As reflexões propostas, no presente estudo, sobre a noção de gesto didático – sua qualificação como ato de fala que produz sentido no jogo de interpretação-encenação – é um modo possível de abordar esse caráter de simulação ou ficcionalização constitutivo das microaulas ou, ainda, os processos de *estilização didática* que seu exercício pode promover⁶. Nessa direção, o confronto de uma perspectiva didática com uma perspectiva

⁶ Utilizo a expressão *estilização didática* para me referir ao conjunto de processos de reconfiguração ou recontextualização da ação de ensinar supostos na produção das microaulas orais (incluídos os múltiplos efeitos de sentido por eles gerados: paródia, iconização, intertextualidade etc.). Tais processos podem ser qualificados, de um ponto de vista textual-interativo, pelo recurso às “estratégias pragmáticas de processamento textual” que, para Ingedore Koch, podem ser de três tipos: cognitivas, interacionais e

interacional do trabalho de ensino pode ser uma operação profícua para a abordagem do lugar de gêneros textuais orais (como as microaulas) na formação docente (v. NONATO, 2020).

Mas, afinal, estudá-las para quê?

Primeiramente, porque, como performance oral ou, mais propriamente, multimodal, as microaulas podem fornecer um conjunto de indícios sobre o processo de letramento acadêmico das estudantes no ambiente de formação para a docência. Tal como ocorre quanto às práticas comunicativas escolares (cf. BENTES, 2010; GOMES-SANTOS, 2009; 2012; NONATO, 2018; 2019), também quanto às práticas comunicativas universitárias a oralidade pode ser um recurso potente para compreender os processos de recepção-produção-edição-distribuição dos produtos culturais no ambiente acadêmico. A esse propósito, talvez possamos dizer que a convergência de semioses constitutivas de determinados gêneros textuais orais torna mais visível o percurso intersubjetivo de produção do sentido pela linguagem, a natureza constitutivamente encarnada da linguagem. Talvez, por sua natureza multimodal, os gêneros textuais orais permitam compreender mais sobre as ações que realizamos com a/pela linguagem (no caso em tela, ações didáticas).

A suposição do potencial específico de gêneros textuais orais/multimodais como as microaulas para o incremento do letramento acadêmico da estudante universitária em processo de formação para a docência é tópico a ser aprofundado: uma hipótese a ser considerada é se o que estamos buscando tomar como relevante no ambiente de formação docente não seria exatamente aquilo que nele esteve deixado historicamente em plano secundário – ações de textualização orais-multimodais.

Em segundo lugar, porque como encenação, as microaulas promovem um modo de relação com a experiência de ensinar que se ancora em um tipo específico de disposição cognitiva/intelectual: é agindo no interior de uma determinada situação que a estudante pode ampliar suas percepções e confrontar suas representações sobre o gesto

textuais (cf. KOCH, 1996). No tecido textual, tais estratégias materializam-se pelo uso de determinados recursos (verbais e multimodais), entre os quais aqueles destacados na descrição-análise proposta da microaula: a reiteração do marcador discursivo *digamos assim*, o par pergunta-resposta, o segmento prefaciador; além de outros detectados em outras microaulas como, por exemplo: o ralentamento ou a desaceleração da fala seguida de entoação ascendente, o uso de expressões nominais definidas, os marcadores metadiscursivos, a rotulação etc. (cf. KOCH, 2002)

de ensino. No caso das microaulas, a apropriação desse gesto ocorre por meio do jogo (de papeis), uma entre as formas constitutivamente humanas de aprendizagem de técnicas/competências sofisticadas como *a arte de ensinar* (para usarmos uma nomenclatura tradicional). Assim, do ponto de vista do objeto de conhecimento em questão, trata-se de um objeto de natureza acional: as estudantes são convidadas a se apropriarem de um saber que é um fazer – a própria ação ou prática de ensino.

Sob a perspectiva de uma teoria da formação do professor reflexivo (SCHNEUWLY, 2012; SCHÖN, 2000), as microaulas podem ser um espaço relevante para rediscutir o problema da reflexão que se atualiza na ação de ensinar; em outros termos, para a abordagem do ambiente de formação docente fundamentalmente como *lócus* de atividade ou *curiosidade intelectual* (FREIRE, 1967; 1970) dos agentes nele inseridos – as graduandas futuras professoras de língua portuguesa. As implicações desse jogo-de-aprender-a-ensinar podem ainda ser consideradas no que diz respeito ao projeto de formação e ao conjunto de instrumentos de formação acionados pelo formador ou pela formadora.

Para finalizar, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, pode-se considerar que uma abordagem das microaulas como gênero textual, tal como esboçada globalmente neste estudo, pode auxiliar a compreensão tanto de desafios dos contatos iniciais da futura professora com o trabalho didático (com suas formas e seu funcionamento, com os objetos e instrumentos de ensino), quanto dos novos modos de (des)contextualização e recontextualização das práticas de ensino na conjuntura de reconfiguração das relações sociais, com a emergência e disseminação da pandemia do *coronavírus (Sars-CoV-2)* e da COVID-19, bem como a compreensão dos meta-discursos que passam a disputar novas narrativas sobre o que é ensinar na sociedade brasileira em cenários presentes-futuros.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 83-105.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer** – palavras e ação. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: ROJO, R.; RANGEL, E. (Org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-35.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CHERVEL, A. **La culture scolaire** – une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CORRÊA, M. L. G. Apresentação. **SCRIPTA**, v. 13, n. 24, p. 12-16, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, [1959] 1975.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **DELTA**, v. 25, p. 39-66, 2009.

GOMES-SANTOS, S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. **Scripta**, v. 16, p. 151-168, 2012.

GONÇALVES, A. V.; CORRÊA, M. L. G. Apresentação: em torno da variedade de letramentos. **Raído**, v. 8, n. 16, p. 7-11, 2014.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009, p. 7-40.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. Apresentação. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 415-416, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 30, p. 35-42, 1996.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. de S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Editora Pontes, 2021.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

MARTINS, C. B. de C. Nota sobre o sentimento de embaraço em Erving Goffman. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 137-144, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 189-199.

NEVES, C. A. de B.; GALLI, F. C. S.; NASSAU, G. Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 474-481, 2019.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 49-68, 2019.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Cadernos CEDES**, v. 38, p. 222-239, 2018.

NONATO, S. Teoria do texto e teoria do ensino: notas para um concerto interdisciplinar. **DELTA**, v. 36-2, 2020 (1-16): 2020360210.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos**. v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SCHNEUWLY, B. La tâche: outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). **Les tâches et leurs entours en classe de français**. Actes du 8e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel: IRDP, 2001.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. **Repères**, no. 22, 2000.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?** De Boeck, 2012, p. 73-92.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**. Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Numéro 118, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 172-181.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; RINCK, F. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional. **Scripta**, v. 16, 2012, p. 7-15.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 19-43.

SILVA, L. A. da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 179-203.

TRAJANO FILHO, W. Goffman em África e entre os músicos – Reflexões sobre a influência de sua obra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 167-176, 2008.

VELHO, G. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 145-148, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001, p. 241-394.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 03 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Sandoval Nonato
E-mail: sandovalnonato@usp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>

Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância

Conceptions of future teachers about language teaching in childhood

Patricia Cardoso Batista

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é analisar concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário *online*, o qual foi respondido por 31 estudantes do último ano do curso de letras (português/inglês) de uma universidade pública do norte do Paraná. As análises indicam que, de modo geral, os participantes acreditam que o ensino de línguas difere de acordo com a idade do aluno, ressaltando que as crianças mais novas aprendem mais rápido. Ademais, os graduandos e graduandas defendem que o ensino de línguas deveria iniciar na infância, pois, na visão deles e delas, é melhor para a aprendizagem e vantajoso para o futuro dos pequenos aprendizes. Diante disso, percebemos que mitos sobre o ensino de línguas para crianças ainda estão presentes em suas concepções, demonstrando a importância de revisitá-los e construir outras concepções sobre tal atividade docente, ao longo dos cursos de formação inicial, bem como é necessário proporcionar mais reflexões sobre a educação linguística na infância.

Palavras-chave: Concepções de graduandos; Educação linguística; Ensino de línguas para crianças

Abstract: In this article our we aim is to analyze the conceptions of future teachers about teaching foreign languages to children. In order to achieve the goal, we conducted a qualitative field research. Data collection occurred by means of an online questionnaire, which was answered by 31 students in their last year of the undergraduate Language course (Portuguese/English) from a public university in the north of the State of Paraná. The analyses indicate that, overall, the participants believe that the language teaching differs according to the student's age and emphasized that younger children learn faster. Furthermore, the undergraduate students argue that the language teaching should start in childhood because in their view it is better for learning and advantageous for the young learners' future. Therefore, we realized that myths about language teaching to children are still present in their conceptions, showing the importance of revisiting them and building other



meanings concerning such teaching activity throughout the undergraduate courses, as well as it is necessary to provide more reflections on language education in childhood.

Keywords: Undergraduate students' conceptions; Language education; Language teaching to children

1 Introdução¹

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC)² expandiu no Brasil e no mundo, sendo implementado por muitas escolas municipais, particulares e institutos de idiomas. Dentre as justificativas para o aumento na oferta do ensino de línguas estrangeiras (LE) para esse público, Moraes e Batista (2020) apontam o impulso causado pela globalização e imigração no âmbito internacional, e, nacionalmente, em razão do entendimento dos direitos da criança³ e o papel da aprendizagem de uma língua adicional,⁴ como libertador. Diante disso, percebemos que graduandos e graduandas em letras, com habilitação em uma língua estrangeira, vêm encontrando amplo e promissor mercado de trabalho ao terminar o seu curso - ou até mesmo antes disso -, com possibilidade de atuar nos anos iniciais no ensino de outras línguas que não a primeira, conforme identificado por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017).

Neste artigo, nosso objetivo é analisar concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de LEC. Isso é importante na medida em que identificamos que, apesar do crescimento da oferta de tal ensino, muitas vezes, esse tema continua não sendo suficientemente incluído nos cursos de licenciatura em letras, como nos mostra Galvão (2022), deixando lacunas na formação dos e das docentes que pretendem atuar na

¹ Texto originalmente submetido como trabalho final da disciplina “Ensino, Aprendizagem e Avaliação de Línguas Estrangeiras nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela segunda autora. Considerando as questões éticas de coautoria, ressaltamos que este artigo foi escrito pelas autoras durante e após o período da disciplina.

² Ressaltamos que, neste texto, entendemos línguas estrangeiras para crianças como sinônimo de línguas estrangeiras na infância. Por isso, os termos são utilizados intercambiavelmente.

³ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90 de 13 de julho de 1990, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

⁴ Entende-se que o conceito de língua adicional não se trata de um mero acréscimo, mas implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e outras culturas, conforme Ramos (2021).

área (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA; TONELLI, 2014; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017; CIRINO; DENARDI, 2019, para citar alguns).

Desse modo, essa pesquisa visa explicitar, a partir das perspectivas de graduandos e graduandas, que esse é um tema que merece mais atenção nos currículos dos cursos de letras, mais especificamente, aqueles voltados à formação para o ensino de LE. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com 31 estudantes do último ano de um curso de letras-EaD com habilitação na língua inglesa, de uma universidade pública do norte do Paraná. A geração de dados se deu por meio de um questionário *online* composto por sete perguntas sobre os dados pessoais e profissionais dos e das participantes, bem como nove questões abertas e fechadas visando a compreensão de suas concepções sobre o ensino de LEC.

Em relação à análise de dados, a pesquisa constatou que 26 graduandos e graduandas acreditam que quanto mais cedo a criança aprende uma língua, melhor será para o seu aprendizado, ou que isso traz benefícios para o seu futuro, o que representa 83% dos e das respondentes. Entretanto, essas são ideias neoliberais questionadas por pesquisadores da área (ROCHA, 2009; MUÑOZ, 2014, MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, dentre outros), que ponderam não ser possível considerar apenas o fator idade, pois há outras questões que influenciam direta e indiretamente a aprendizagem por parte da criança. Logo, explicitamos a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas na área e sua introdução ainda na formação inicial.

Vale enfatizar que, nesta pesquisa, embora coadunemos com a noção de língua adicional, adotamos, neste artigo, o uso do termo língua estrangeira para abordar o ensino de uma língua que difere daquela aprendida pela criança no seio familiar em razão do seu amplo uso entre leigos da área.

Após esta seção introdutória, na sequência, apresentaremos algumas considerações sobre o ensino de LEC e, em especial, determinados mitos ainda presentes neste âmbito. Posteriormente, trazemos reflexões sobre educação linguística na e para a infância. Em seguida, explicamos como os dados foram gerados, discorreremos sobre os resultados obtidos e analisaremos algumas concepções sobre o ensino de LEC dos futuros professores e das professoras. Finalmente, teceremos nossas considerações finais acerca do assunto.

2 Mitos sobre o ensino de línguas para crianças

Sabe-se, segundo pesquisas realizadas anteriormente (SANTOS, 2005; MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, para citar alguns), que concepções⁵ dos docentes sobre o ensino de línguas interferem significativamente na prática, pois é a partir delas que as aulas são planejadas. A esse respeito, Félix (1999, p. 94) afirma que “quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes, passam a agir orientados por uma dada abordagem de ensino”. No caso do ensino de LEC, isso é bastante presente, pois dada a ausência ou insuficiência de formação para atuar nesse contexto, as práticas de sala de aula centram-se em pressupostos pessoais ou, no âmbito dessa pesquisa, em alguns mitos que são perpassados sem questionamentos e posicionamento crítico.

Ainda sobre a interferência de visões pessoais no ensino de LEC, Moreno e Tonelli (2016, p. 92) alertam que frequentemente docentes recorrem “a práticas referentes ao ensino com outras faixas etárias, acompanhamento irrefletido do livro didático, incorporação de experiências de outros docentes” porque não tiveram a chance de, desde a formação inicial, ter contato com teorias sobre tal temática.

Mediante todo esse cenário, observamos que alguns dos mitos⁶ que insistem em circular sobre o ensino de línguas, em especial para crianças, podem fazer parte do imaginário dos futuros professores e professoras de idiomas, no âmbito deste artigo os de língua inglesa, caso não sejam colocados em pauta e questionados amplamente. Diante disso, nesta seção, enfocamos certos mitos sobre o tema a fim de, pretensiosamente, desconstruí-los ou enfraquecê-los, e discutir suas reais intenções.

O primeiro mito refere-se à ideia de que quanto mais cedo inicia-se o ensino de uma LE, melhor será o aprendizado da criança. Trabalhos seminais sobre o assunto (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; SANTOS, 2005) já apontavam as inconsistências em tal crença. Rocha (2009), por sua vez, expõe que essa visão surge da pressuposição de que as crianças têm mais facilidade para aprendizagem de línguas do que os adultos. Entretanto, por trás deste discurso há intenções mercadológicas de alguns

⁵ Compreende-se como “concepção” o ponto de vista que o indivíduo tem sobre determinado assunto, isto é, um conhecimento implícito que se carrega, e que não é calcado na investigação sistemática.

⁶ Neste artigo, entendemos “mito” como sendo algo concebido a partir de crenças populares.

setores que pretendem lucrar, como editoras de material didático, escolas de idiomas e escolas bilíngues (MERLO, 2019). E, no caso das iniciativas públicas, o que se percebe são políticas de governo as quais imprimem caráter político em detrimento às políticas linguísticas, como bem discute Santos (2005). A esse respeito, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) apontam ainda que o aumento pela procura de escolas bilíngues se deve, em grande parte, ao imaginário coletivo de que começar a aprendizagem de outra língua mais cedo traz benefícios para as crianças. Essas autoras enfatizam que é comum ouvir pais dizendo que desejam que seus filhos ‘cresçam falando inglês’, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem a pronúncia de uma LE com menos esforços e dificuldades se comparadas a adultos. Contudo, consideramos que essa ideia é problemática na medida em que, conforme discutido por Singleton e Pfenninger (2019), por exemplo, os adultos também podem alcançar altos níveis de proficiência em uma LE⁷.

Neste âmbito, apontar uma suposta melhor idade para aprender uma língua estrangeira, ponderando suas vantagens e desvantagens, conforme Merlo (2019), é algo muito complexo, pois cada idade tem suas peculiaridades e questões a serem consideradas. Em vista disso, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) salientam não haver consenso sobre quando o ensino deve iniciar para que a criança alcance uma pretensa ‘proficiência similar à de um nativo’, o que impede atestar uma idade benéfica para iniciar tal aprendizagem. Vale ressaltar ainda que é comum as pessoas idealizarem o ensino e a aprendizagem de línguas, o que fica perceptível pelas muitas campanhas publicitárias de cursos de idiomas que, para incentivar o início precoce de estudos, garantem ensinar a falar como um nativo e ajudar a perder o sotaque. Entretanto, é importante questionar a expectativa de alcançar uma pronúncia ‘perfeita’, pois há implicações ideológicas e sociais na escolha de qual pronúncia seria essa e a quem pertence esse padrão. Desta feita, essa problematização nos parece relevante na medida que se envolvem conceitos de língua e linguagem, pois ao colocar o ‘nativo’ como falante ideal, considera-se a língua como

⁷ Embora não seja o escopo deste artigo, ao discutirmos, a partir da visão dos e das participantes da pesquisa, a idade ideal para se aprender outra língua, ressaltamos que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), apesar dos conflitos epistemológicos presentes no referido documento (DUBOC, 2019), a língua inglesa tem sido compreendida como língua franca. Nesta perspectiva, de modo geral, não há a preocupação em reproduzir a língua com o ideal de atingir o padrão do ‘nativo’, mas de, por meio dela, estabelecer a comunicação.

sistema homogêneo e estanque, diferentemente do que entendemos nesta pesquisa, ou seja, a língua como prática social⁸, utilizada para agir e interagir no mundo.

Ademais, não basta somente definir uma 'idade ideal' para iniciar a aprendizagem de uma LE, pois vários pesquisadores apontam que a faixa etária está associada a outros fatores, como questões sociais, culturais, educacionais, psicológicas, contextuais, tempo de exposição, qualidade do ensino e contextos para o uso da língua etc. (MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; ROCHA, 2009; MUÑOZ, 2014, dentre outros). Portanto, parece ficar evidente que não há como pensar o ensino de LEC apenas considerando o fator idade, pois já se reconhece que ele está entrelaçado a outras variáveis.

Nesta perspectiva, os estudos de Muñoz (2014) apresentam que a quantidade e a qualidade do *input* da língua recebidos pelos aprendizes desempenham importante papel na aprendizagem de uma LE. Para a autora, a exposição diária e o uso do idioma em contextos reais e significativos são fundamentais. Segundo Muñoz (2014), as pesquisas mostram que a exposição fora da escola impacta diretamente na aprendizagem de línguas estrangeiras, tal como filmes, jogos, ouvir música e a língua falada pelos familiares. Então, ela evidencia que esses fatores têm efeitos mais fortes do que a idade, por isso defende que o contato intenso com a língua dentro e fora da sala de aula contribuirá significativamente para melhorar a aprendizagem. Na sua visão, maximizar a qualidade e o tempo de exposição à língua pode ser mais eficiente do que reduzir a idade inicial de aprendizagem.

O segundo mito está relacionado ao ensino de LEC pensando no futuro. Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020), por exemplo, enfatizam que tal ideia decorre da pressuposição de que as crianças terão mais oportunidades no mercado de trabalho no futuro por saberem outro idioma além do primeiro. Todavia, para essas autoras, essa ideia, em grande parte defendida pelos pais, coloca a língua como um produto a ser adquirido na mais tenra idade visando a possível ascensão social de seus filhos no futuro. Diante disso, Menezes de Souza (2019) critica essa concepção que, por ser baseada no modelo neoliberal, deve ser questionada e não ainda mais difundida, uma vez que uma educação

⁸ Para Rocha (2009), compreender a linguagem como prática social, nos leva a considerar “[...] as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.” (ROCHA, 2009, p. 257).

voltada para a preparação para o futuro desconsidera a necessidade de “uma formação completa da criança para o momento atual, que busca formar cidadãos críticos” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 15). Assim sendo, parece-nos ficar clara a necessidade de questionar esses discursos e pensar mais sobre a atuação docente nesta modalidade, pois precisamos considerar que “a infância é um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e incentivo da atuação ativa da criança em seu presente.” (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, p. 16).

Em vista disso, Merlo (2019) defende um ensino que focalize as crianças pelo que elas são no presente, não pelo que podem “vir a ser” no futuro. Ademais, o futuro é algo incerto, e não sabemos quais habilidades as crianças precisarão.

Percebemos, deste modo, que vários aspectos devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem de LEC, pois para que este seja bem-sucedido, envolvem-se bem mais do que apenas iniciar na infância. Consideramos ser preciso tomar cuidado com alguns mitos amplamente divulgados, pois parece-nos ficar evidente que a ideia de quanto mais cedo melhor e de um ensino de línguas futurista, tem intenções estritamente mercadológicas.

Entretanto, não queremos dizer que, ao propiciar o contato com outra língua desde a mais tenra idade, não seja, de certo modo, um cuidado com a formação das crianças e que, futuramente, tais conhecimentos não possam abrir portas, mas que esta não pode ser a única motivação para que as famílias invistam seus esforços, uma vez que tal aprendizagem pode possibilitar às crianças muito mais do que possíveis garantias de melhores empregos futuramente, como amplamente discutido por Rinaldi (2011). Assim sendo, trata-se de tema extremamente importante para formação de professores e professoras de LE a fim de questionar discursos que circulam amplamente em nossa sociedade, bem como para construir outras concepções sobre o tema, dando embasamento para argumentar e defender, dentro e fora da escola, a relevância do ensino LEC, com bases nos estudos da área, conforme aprofundaremos a seguir.

3 Por uma educação linguística na infância e para a infância

Diante das reflexões e contestações de determinados mitos que circulam em torno do ensino de LEC, neste tópico, apresentaremos o porquê defendemos uma educação linguística na infância e para a infância.

A esse respeito, Menezes de Souza (2019) reconhece que promover uma educação linguística desde a infância visa a formação de um cidadão digno, crítico e indagador, e não apenas alguém que reproduz modelos dados pela escola. Em anuência, Rocha (2009) destaca que as crianças são capazes de pensar e refletir criticamente; assim aprender línguas desde a infância deve ter como objetivo maior a formação de um cidadão que atue ativamente e criticamente, questionando papéis, valorações, ideias e orientações autoritárias.

Menezes de Souza (2019), por sua vez, argumenta que ensinar línguas para crianças na escola é trabalhar com o desenvolvimento da sensibilidade linguística visando a apreciação das diferenças, ou seja, mostrar para elas “[...] que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253). Desse modo, a criança poderá perceber, por exemplo, o porquê as pessoas do seu bairro falam de um modo e as da escola de outro. Nesse sentido, assim como o autor, defendemos que o ensino de LEC deve buscar “[...] criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 256). Sendo assim, reconhecemos que uma educação linguística desde cedo visa a formação de alunos pensantes e ativos e não meros indivíduos passivos.

Em consonância com essas ideias, Tonelli e Chaguri (2014) apontam que o conhecimento de uma LE contribui para a formação integral da criança, enquanto ser que age, pensa, atua e influencia o mundo onde vive.

[...] uma LE pode contribuir para que o pequeno aprendiz faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e semelhanças entre as línguas, tendo consciência de que pode utilizá-la para estabelecer comunicação, transmitir ideias e compreender o mundo à sua volta. É essa interação no mundo em que vive que pode promover a inclusão social das crianças. (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 265).

Então, o contato com uma LE desde a infância pode oferecer a oportunidade de as crianças conhecerem que existem outras formas de utilizar a linguagem, sendo conhecimentos importantes para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Além disso, Tonelli e Chaguri (2014), baseando-se nos pressupostos de vygotskyanos, defendem o ensino de uma LE porque pode ajudar a conhecer mais e melhor a própria língua materna, pois no início da aprendizagem, a criança dá nome aos objetos e pessoas de seu cotidiano, e depois extrapola o uso daquele vocabulário transferindo-o para outros contextos. Por exemplo, ao aprender a palavra “cadeira” a criança poderá atribuir outras funções além do sentar, como subir nela para pegar algum objeto no alto, bem como compreender que esse mesmo objeto recebe o nome de *chair*, *silla* ou *chaise* em outras línguas. Se a criança “[...] se apropria do objeto (ferramenta) “cadeira”, transformando-o em um instrumento, ela é igualmente capaz de manipular a linguagem, conferindo a ela outros conceitos.” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 264).

Para Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), a educação linguística, a qual inclui, extrapola o ensino do sistema linguístico, possibilita à criança ter contato com outras maneiras de dizer, pensar, existir. Para tanto, enquanto educadores e educadoras, devemos refletir sobre a nossa prática e pensar se, por meio do trabalho com a língua(gem), as crianças poderão se tornar mais conscientes do seu papel na sociedade, valorizando as diferenças na luta por justiça social.

Diante disso, compreendemos ser preciso planejar nossas aulas buscando a sensibilização dos alunos e das alunas para as diferentes línguas, culturas, modos de ser e de agir em um mundo plural. Para isso, é importante conscientizá-los(as) da diversidade linguística e cultural, bem como proporcionar reflexões sobre a linguagem, a língua e a cultura do outro. Isto é, sensibilizar os pequenos e as pequenas aprendizes para as diversas línguas que coexistem no mundo a partir da comparação entre elas, além de levá-los ao rompimento das barreiras culturais e ampliar seus horizontes. (MAGIOLO; TONELLI, 2020).

Para tanto, segundo Tonelli e Cordeiro (2014), podemos pensar em atividades que confrontam e comparam as características da língua primeira com a segunda língua a fim conscientizar as crianças das diferenças e/ou semelhanças entre essas duas formas enunciativas. As autoras consideram que a “abertura às línguas” é profícua para “desenvolver em todo aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações

linguísticas e culturais, com vistas a oportunizar um melhor conhecimento das línguas através de uma reflexão plurilíngue.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60). Por isso, defendem que o ensino de LEC tem como objetivo “[...] tornar o aluno sensível e consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de promover a sensibilização da criança às diversidades para promover a receptividade pelo diferente, visando o interesse pelo outro, uma vez que somos constituídos pela linguagem e a constituímos. Do nosso modo de pensar, são conceitos importantes para pensar no ensino, pois possibilitam que a criança se sensibilize para o diferente, bem como aprenda a respeitar e valorizar as diferenças.

Entretanto, para que de fato consigamos promover uma educação linguística desde a infância, precisamos pensar na formação de professores e professoras que atuarão com esse público a fim de alcançar tal objetivo. A esse respeito, Brossi et. al. (2020, p. 306) apontam para a complexidade que é atuar no ensino de LEC, pois enquanto docentes, precisaremos “criar atividades, elaborar sequências didáticas, selecionar material de apoio didático, propor objetivos considerando a diversidade existente na sala de aula [...]” dentre outras ações que devem ser pensadas para aplicação da prática na sala de aula. Portanto, a formação é essencial para que esses futuros professores e professoras consigam atuar com base nos pressupostos defendidos neste trabalho, ou seja, “[...] buscando desenvolver em seus pequenos aprendizes uma sensibilização à língua, às atitudes, à cultura e ao jeito de viver do outro.” (BROSSI et. al., 2020, p. 306).

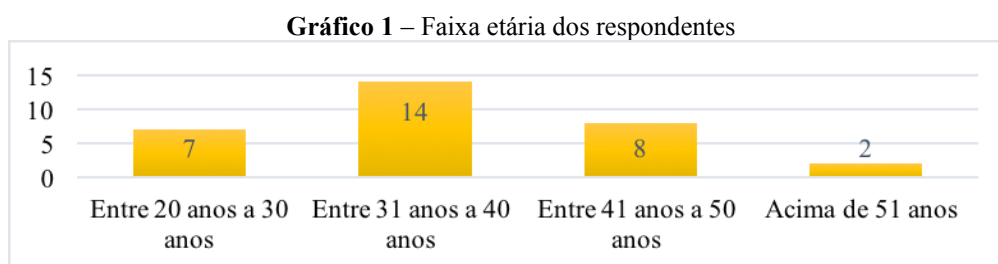
Além disso, Menezes de Souza (2019, p. 255) declara que precisamos formar um professor ou professora que seja “[...] capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer.” Percebemos, então, a necessidade de os cursos de letras, em especial aqueles voltados a uma LE, propiciarem aos docentes em formação reflexões sobre uma educação linguística para a infância, a qual vem sendo amplamente defendida por estudiosas da área (ROCHA, 2009; TONELLI, 2005; SANTOS, 2005; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021, para citar alguns) pelo fato de que, longe de ser uma ‘promessa de sucesso futuro’, a aprendizagem de uma outra

língua já na infância pode construir entendimentos do que significa viver em mundo plural, o que é relevante para o presente do pequeno e da pequena aprendiz.

4 Discussão e resultados

Nesta seção, discutimos os resultados obtidos nesta pesquisa. Para tanto, analisamos as respostas dadas por futuros professores e futuras professoras de línguas no questionário *online* criado, utilizando a ferramenta *Google Forms* e divulgado em maio de 2021 a partir do envio de mensagem pelo *WhatsApp* aos estudantes do último ano do curso de letras, habilitação em português e inglês, na modalidade a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo em vista que a primeira autora, à época da geração de dados, estudava na referida instituição e, por isso tinha contato com o público-alvo.

Diante disso, contamos com a participação de 31 graduandos, sendo 29 (93,5%) mulheres e dois (6,5%) homens, dos quais a maioria (42,2%) tem entre 31 e 40 anos, como expresso no Gráfico 1.

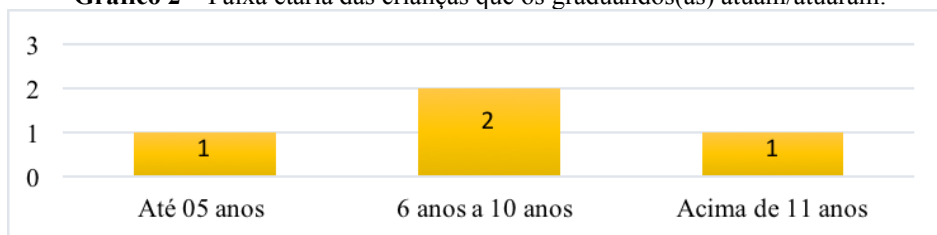


Fonte: as autoras

Na sequência, enfocamos o interesse dos e das participantes em dar aulas de LEC, após finalizar a sua graduação ao final de 2021. A esse respeito, 13 deles (41,9%) apresentaram interesse em dar aulas de LEC, e nove (29%) assinalaram “talvez”, o que nos leva a inferir que não estão cientes ainda sobre o que esperam da profissão, e que atuar com esse público pode ser uma possibilidade para um(a) recém-formado(a). Já nove (29%) participantes mostraram não ter interesse nesta área.

Em relação à experiência no ensino de LEC, 27 (87,1%) respondentes disseram que não, e quatro (16,7%) disseram que sim, atuando com idades diversas, conforme representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária das crianças que os graduandos(as) atuam/atuaram.



Fonte: as autoras

Diante dessa breve apresentação do perfil dos participantes e das participantes, passaremos à análise de suas respostas acerca do ensino de LEC. Para tanto, focamos nas respostas obtidas nas perguntas⁹ 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9 (apêndice 1), do tópico “Concepções sobre o ensino de línguas para crianças” visando atender ao objetivo deste artigo.

No que concerne a isso, a primeira questão visou entender se estes estudantes, que estão no último ano de sua graduação em letras (português/inglês), estudaram em algum momento do seu curso sobre o ensino de LEC. Logo, temos 21 (67,7%) deles que afirmaram que não, e dez (32,3%) que sim. Diante disso, fica claro que a maioria não teve contato com o tema ainda em sua formação inicial.

Na segunda questão, abordamos o interesse dos e das participantes em aprender sobre o ensino de LEC ainda na graduação. Desse modo, 26 (83,9%) expressaram que sim, e apenas cinco (16,1%) que não. Logo, esses dados estão em consonância com aqueles apresentados por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017), ao constatarem uma lacuna no currículo do curso de letras/inglês de uma universidade pública também localizada no Paraná, sendo uma delas a falta de formação de professores e professoras voltada ao ensino inglês para crianças (LIC). Sendo assim, os autores apontam para a necessidade de a formação inicial se adequar para atender as transformações da sociedade, bem como considerar as situações concretas de atuação docente, na qual o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma possibilidade em muitos contextos.

Já na terceira questão, buscamos identificar se os graduandos e as graduandas teriam vontade de estudar sobre o ensino de LEC em outra oportunidade, como posteriormente em um curso de pós-graduação, e novamente mostraram interesse em explorar mais o assunto, dado que 22 (71%) apontaram que sim, e somente nove (29%) que não. Ressaltamos, deste modo, que o número de participantes que afirmaram não ter

⁹ Em razão da limitação de espaço neste artigo e ao escopo da pesquisa, deixaremos a análise das respostas das perguntas 6 e 7 para outra oportunidade.

interesse em aprimorar os estudos na área em cursos de formação continuada é igual aos que disseram não pretender atuar neste campo. O que pode ser interpretado como não sendo o perfil profissional dos e das respondentes que assim se posicionaram.

Na quarta questão, perguntamos aos graduandos e às graduandas se pensavam que ensinar LEC é igual ensiná-la para adolescentes e adultos; 27 (87,1%) respondentes consideram que não. Entretanto, alguns mostraram-se incertos frente à questão e preferiram não fazer afirmações generalizadas, uma vez que três (9,7%) participantes disseram não saber responder, e um (3,2%) afirmou que nunca pensou sobre o assunto. Logo, isso vai ao encontro dos dados obtidos sobre os estudos na graduação, pois confirma o pouco conhecimento de alguns sobre esse público, o que os impede de fazer tais afirmações.

Para entendermos melhor quais são as concepções por trás de seus posicionamentos na pergunta 4, elaboramos a quinta questão visando obter respostas dissertativas que justificassem a resposta dada anteriormente. Destarte, cinco participantes enfatizaram que para ensinar crianças é preciso considerar as especificidades da sua faixa etária, tal como o seu nível de aprendizagem e o que conseguem fazer, conforme exposto a seguir:

(1) O nível de aprendizagem, as dificuldades ou habilidades variam de uma fase para a outra.

(2) É preciso analisar a turma, fazer um feedback para desenvolver um trabalho partindo do que eles já sabem.

(3) Por terem um nível de desenvolvimento diferente, acredito que seriam precisos métodos diversificados.

(4) A didática e conhecimento prévio são diferentes devendo assim adequar a aula ao público-alvo, seja crianças ou adultos.

(5) O raciocínio e o modo de aprendizagem diferente em cada faixa etária. (Grifos nossos).

As respostas dos participantes vão ao encontro das ideias de McKay (2006), pois apontam que as crianças diferem de outras idades em razão do seu crescimento (físico, cognitivo, emocional e social), letramento e vulnerabilidade (sensíveis a críticas e lidar com o próprio erro). Portanto, fica evidente que para planejar o ensino de LEC, professores e professoras deverão considerar as características deste público.

Outros 12 participantes, por sua vez, apontaram que as metodologias utilizadas para ensinar crianças diferem de outras fases. Dentre as justificativas, os respondentes e as respondentes apresentaram que as crianças aprendem de maneira lúdica, por meio de

brincadeiras e atividades ilustrativas, e o material deve ser preparado especificamente para esse público, como podemos observar nos seguintes trechos:

- (1) A criança exige uma **metodologia** diferente da do adulto.
- (2) A **metodologia e a abordagem** são diferentes.
- (3) Acho que cada faixa etária tem que ter um jeito diferente de ensinar.
- (4) Cada idade exige uma **didática** diferente.
- (5) Cada fase tem uma **dinâmica**.
- (6) O **modo** de ensinar as crianças, que ainda estão na fase de alfabetização, é diferente. A **abordagem** deve ser mais leve e bem **ilustrativa** para que as crianças de fato aprendam e se desenvolvam.
- (7) Acredito que a **metodologia** deve ser diferente. Trabalhar com os pequenos é trabalhar com mais imagens, de maneira **lúdica**, e para os adolescentes e adultos é necessário saber da atualidade, interagir com a mídia entre outros.
- (8) A criança aprende de forma **lúdica**.
- (9) Acredito que as **técnicas** de ensino de LI para crianças devem trabalhar o **lúdico** despertando o interesse da criança para aquisição da língua.
- (10) Acredito que o ensino para crianças tem que ser elaborado de maneira que o aluno se interesse pelo conteúdo estudado, deve-se ensinar "**brincando**", ou seja, usando cores, frutas, comidas, personagens de desenho animado, etc. Já para adolescentes e adultos o ensino deve ser mais específico, algo mais direto para que o aluno possa aprender mais profundamente a língua estrangeira.
- (11) Ensinar línguas para crianças temos que ter um **material diferente**, mais ilustrado e com uma atenção maior.
- (12) Crianças quando o conteúdo **chama sua atenção**; mostram um maior interesse. (Grifos nossos).

A partir das afirmações dos graduandos e das graduandas, notamos que as respostas estão em consonância com as pesquisas da área que enfatizam que o professor ou professora de LEC deve considerar os aspectos específicos deste público para planejar sua prática pedagógica (TONELLI; CORDEIRO, 2014; MORAES; BATISTA, 2020, dentre outros). Desse modo, compreendemos que para atuar no ensino de LEC é preciso também considerar experiências e conceitos que já fazem parte da vida das crianças. Logo, implica conhecimentos das especificidades do ensino de LEC, as quais diferem do ensino para outras idades. Entretanto, pelo fato de as respostas obtidas serem um tanto quanto genéricas, haja vista não detalharem as metodologias que, especificamente, poderiam ser utilizadas, e tampouco demonstrar o entendimento do termo lúdico, o que dificulta identificar se conceitos relacionados à educação linguística estariam presentes.

Ademais, nas respostas apresentadas a seguir, oito participantes afirmaram que as crianças aprendem com mais facilidade uma LE do que adultos e/ou adolescentes:

- (1) Acredito que a criança tem a mente muito **mais absorvente** e aberta para receber novas informações desde que seja bem orientada.

- (2) *Acredito ser **mais fácil** ensinar para crianças do que para adultos.*
- (3) *Crianças aprendem com **mais facilidade**.*
- (4) *Eu acho que se aprende criança é bem **mais fácil** ter o domínio da língua.*
- (5) *Acredito que não, pois as crianças aprendem com **mais facilidade**.*
- (6) *Crianças têm **mais facilidade** de aprender.*
- (7) *Crianças **aprendem mais rápido**, mas tem que ser mais lúdico.*
- (8) *Porque criança não tem malícia e aprende as coisas **mais rápidas**. (Grifos nossos).*

De acordo com Singleton e Pfenninger (2019), a ideia de que as crianças aprendem uma nova língua com mais facilidade surge do pressuposto de que como a aprendizagem da primeira língua ocorre na infância, provavelmente elas aprendam uma segunda língua com mais rapidez nesta fase. Entretanto, como já comentamos, trata-se de um mito com princípios mercadológicos, uma vez que ainda não há evidências suficientes que comprovem que as crianças superem os adolescentes ou adultos na aprendizagem de uma segunda língua.

Portanto, não é possível considerar apenas fatores estritamente maturacionais (MERLO, 2019; MUÑOZ, 2014, MERLO, 2019; SINGLETON; PFENNINGER, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020, dentre outros). Logo, tudo isso parece indicar ser preciso mais conhecimentos aos futuros professores e professoras de línguas sobre as atuais pesquisas sobre o tema para que, a partir disso, possam (re)pensar suas práticas.

Identificamos, ainda, que temas como ‘ter domínio da língua’ e ‘o ensino lúdico’ são igualmente mencionados dentro da perspectiva da facilidade para aprender. Embora não seja o escopo de nossa discussão, é válido mencionar que tais acepções são comumente mencionadas e reforçam visões limitantes do que significa tal ensino. Ao pensarmos nas considerações de Merlo (2019), verificamos ser muito comum a visão de que ao iniciar o aprendizado de uma LE durante a infância, amplia-se o tempo de exposição da criança à língua. Desse modo, constrói-se uma ideia equivocada que o domínio de uma língua se dá a partir de um acúmulo linguístico, ou seja, de língua como estrutura, pressupondo-se que quanto mais códigos linguísticos a criança internalizar, melhor será para o seu aprendizado. Não obstante, como discutido, essa é uma noção advinda da concepção estruturalista de língua, que vai de encontro à visão de língua como prática social, com a qual coadunamos.

Na oitava questão buscamos verificar se os futuros professores e professoras acreditam que as crianças deveriam aprender uma LE desde a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Logo, a maioria (96,9%) considera que sim, e apenas um (3,1%) afirmou não saber responder.

Ao justificarem sua resposta na nona questão, percebemos que nenhum participante cita conceitos relacionados à educação linguística, mas recorrem justamente aos mitos problematizados neste texto, evidenciando, assim, a necessidade de discutir e realizar mais pesquisas sobre o tema e de levá-las aos cursos de formação inicial de professores e professoras de inglês.

- (1) *Quanto mais novo, **mais fácil** de aprender uma nova língua.*
- (2) *Porque as crianças têm **mais facilidade** em aprender uma língua.*
- (3) *A criança terá **mais facilidade** de adquirir outra língua mais cedo.*
- (4) *Como eu disse, é **mais fácil** aprender uma língua estrangeira quando é criança.*
- (5) *Se as crianças comessem mais cedo o contato com a língua estrangeira seria **mais fácil** o aprendizado.*
- (6) *Quanto **mais cedo melhor**, para um bom desenvolvimento.*
- (7) *Quanto **antes melhor**.*
- (8) *Quanto **antes melhor**.*
- (9) *Quanto mais cedo a criança aprender **mais rápido** ela aprende mas precisa de muita repetição.*
- (10) *Quanto **mais cedo** o contato, mais chance de sucesso.*
- (11) *Quanto **mais cedo** a criança tiver contato com o idioma, **mais rápido** aprenderá.*
- (12) *Acho que até antes da alfabetização isso pode ser começado, as crianças têm **grande habilidade** para aprender uma segunda língua sem interferir no amadurecimento e aumento do aprendizado da língua materna.*
- (13) *Acredito que se deva iniciar o aprendizado em uma nova língua junto com a alfabetização, dessa forma, aprenderam com muito **mais facilidade**.*
- (14) *Sim com certeza, o aprendizado **começar cedo** é fundamental.*
- (15) *Quanto antes a criança tiver contato com língua estrangeira antes ela se familiariza adquire vocabulário o que **facilita** o aprendizado.*
- (16) *É importante desde a primeira infância.*
- (17) *É **mais fácil** quando conhecemos algo logo no começo.*
- (18) *Na primeira infância **o aprendizado é maior**.*
- (19) *Por que nessa fase a criança é como uma **esponja**, que **absorve tudo** com maior facilidade.*
- (20) *Quanto **mais cedo** se dá o início a uma língua estrangeira maior a facilidade de **absorção** de informação passada. (Grifos nossos).*

Nas respostas acima, observamos que novamente os e as participantes afirmam que as crianças têm mais facilidade com a aprendizagem de línguas, por isso quanto mais cedo começarem a aprender uma segunda língua, melhor. A esse respeito, faz-se importante as considerações de Merlo (2019) sobre o imaginário que se tem em torno das crianças. Para ela, as crianças são vistas como quem têm mais facilidade com a pronúncia e são entusiasmadas para aprendizagem. Já os adolescentes e adultos, apesar de apresentarem maior desenvoltura com a gramática e o vocabulário, enfrentam a falta de tempo para se dedicar aos estudos, e são vistos como mais desmotivados e inseguros que as crianças. Entretanto, segundo a autora, não há como pensar que é mais fácil as crianças aprenderem uma LE apenas porque estas têm facilidade como a pronúncia, pois isso

conota uma ideia de língua como sistema estanque e homogêneo, na qual o aprendiz é colocado como reprodutor da pronúncia correta, que é aquela do falante nativo, e como sabemos, isso já foi amplamente questionado na literatura da área (SANTOS, 2005).

A esse respeito, chama a atenção a seguinte resposta “(19) *Por que nessa fase a criança é como uma esponja, que absorve tudo com maior facilidade*” A ideia de que a criança é uma 'esponja' e que absorve tudo, segundo Moraes e Batista (2020), já foi desmistificada por pesquisas sobre o tema ao constatarem que começar a aprendizagem de uma LE na infância não é garantia de aprendizagem.

Ainda sobre a nona questão, outras justificativas relacionadas ao futuro da criança apareceram:

- (21) *Maiores possibilidades futuras.*
- (22) *Acredito que se seria muito importante o ensino começar cedo. Assim o aluno não terá dificuldades quando chegar na **faculdade**.*
- (23) *O ensino de Língua estrangeira desde a infância possibilita que cheguem à vida adulta **fluentes**.*
- (24) *Acho que a criança aprendendo cada vez mais cedo, no **futuro** não terá muitas dificuldades.*
- (25) *Sabendo da importância da comunicação no **mundo do trabalho** e como um todo ...com certeza!*
- (26) *Porque quanto mais nova a criança puder ser inserida no aprendizado da LI melhor será o resultado da aquisição da segunda língua, além de elevar a autoestima da criança, e quando chegar no sexto ano já traz consigo um vocabulário considerável dando condições para um aprendizado de LI de qualidade, pois hoje nos **vestibulares** uma grande parte dos alunos zeram nas provas de LI, isso é o resultado de um ensino superficial de LI onde o aluno só vai ter o primeiro contato com a LI no sexto ano. (Grifos nossos)*

Diante das razões expostas, notamos que muitos graduandos e muitas graduandas remetem a uma ideia de língua como produto que deve ser adquirido pensando no futuro da criança, desconsiderando o presente e o que é importante para ela. A esse respeito, Megale (2021) argumenta haver um discurso sobre a educação como a chave para obter sucesso e/ou vantagem sobre o outro, o que se distancia de sua real finalidade, que na sua visão é o de humanizar o indivíduo nesta sociedade marcada por desigualdades sociais, bem como propiciar um olhar para as diferenças. Nesse sentido, a autora defende que pensar em educação linguística na infância é voltar-se para o agora. Para Megale (2021), uma educação linguística prioriza que as crianças, por meio da língua, tenham acesso a discursos e perspectivas diversas, constituindo-se a partir da pluralidade. Isso vai além do simples ensino da língua enquanto código, mas implica sensibilizá-las linguística e culturalmente.

Além disso, oito frases descritas acima denotam a concepção estrutural de língua e linguagem, pois deixam implícito que quanto mais cedo iniciar o contato com a língua, mais “peças” terão aprendido ao chegar à vida adulta. Isto é, alguns apresentam uma visão behaviorista, na qual a língua é adquirida, principalmente, por meio de repetição, na forma de estímulo e resposta, cabendo às crianças internalizar (MERLO, 2019).

Nesta perspectiva, chama a atenção uma das respostas: “(26). *Porque quanto mais nova a criança puder ser inserida no aprendizado da LI melhor será o resultado da aquisição da segunda língua [...]*”. Inferimos, deste modo, que o participante entende que duas línguas podem ser adquiridas, mas, há diferença entre os termos aquisição e aprendizagem. Segundo Rajagopalan (2009), a aquisição refere-se à primeira língua, dado que é um processo inconsciente, já a aprendizagem de uma língua é consciente, então, seria de uma segunda língua. Tal aceção pode vir a influenciar nos modos de ensinar LEC, pois a depender de como tal aprendizagem ocorre, a prática docente pode vir a ser impactada. Quando há o entendimento de que mesmo em se tratando de outra língua ocorre um processo de aquisição, de modo geral, as aulas são pensadas e conduzidas em uma perspectiva na qual a criança é colocada em uma posição de maior passividade, pois há forte tendência à ‘naturalização’ de como ela ‘internalizará’ e passará a usar a língua. Neste sentido, ao considerarmos os mitos construídos acerca do ensino e da aprendizagem de LEC, parece-nos plausível defender a importância de incluir essas questões já na formação inicial de professores e professoras para que, desde o início da profissão, tal conhecimento, ainda que mínimo, possa sustentar práticas respaldadas.

Percebemos, assim, que falta aprofundamento teórico sobre os estudos do que significa a aquisição e a aprendizagem de uma LE, bem como oportunidades de refletir acerca dos principais mitos em torno do ensino de LEC para poderem adotar uma concepção de linguagem como prática social e, assim, pautarem-se nos pressupostos da educação linguística que advogam por um ensino que inclui, mas ultrapassa o sistema linguístico em si.

5 Considerações finais

Com base no posicionamento tomado pelos e pelas participantes, registramos que os futuros e futuras docentes reproduzem os discursos dos leigos, atribuindo sentidos utilitaristas à aprendizagem de línguas na infância. Nesse sentido, observamos que a

maioria das respostas aponta para uma visão da criança como alguém que tem mais facilidade para aprender línguas, por isso o seu ensino deveria iniciar na infância.

Além disso, os e as respondentes pensam que aprender uma LE é benéfico somente para o porvir, desconsiderando as necessidades da criança no atual estágio em que se encontra e as possibilidades que tal aprendizagem podem oferecer já na infância. Neste sentido, na contramão dessas ideias, defendemos que o ensino de línguas deve pensar na criança no presente, e sobre como a aprendizagem de uma LE pode ser interessante para as práticas sociais que ela participa hoje, em seu cotidiano.

Reconhecendo que estudos anteriores já alertaram para a importância e a necessidade de formação inicial de professores e professoras para atuar no âmbito em tela, constatamos, a partir dos dados analisados, que o desenvolvimento de mais pesquisas nesta área e a introdução de tais questões ainda na formação inicial podem ser profícuos para os futuros e as futuras docentes a fim de promover mais discussões sobre LEC, as quais contribuam para questionar e refletir, dentre outros aspectos, sobre os mitos de que quanto mais cedo melhor e do ensino de línguas futurista, sendo estas ideias visivelmente enraizadas nas concepções dos e das participantes desta pesquisa, e que podem vir a atuar nesta área em breve.

Diante da complexidade que é atuar com o ensino de LEC, defendemos que esse assunto seja focado em cursos de formação de professores de LE. Entretanto, reconhecemos a dificuldade de implementar no currículo dos cursos de letras disciplinas voltadas ao tema, tendo em vista que ainda não temos documentos oficiais nacionais que regulamentam o ensino de LEC nacionalmente. Além disso, consideramos que a educação docente não se esgota na formação inicial, e que precisaremos de uma formação contínua e permanente a fim de buscar respostas para os problemas que diariamente encontramos em sala de aula. Todavia, com base nos dados, e grande interesse por parte dos graduandos e das graduandas sobre a temática em tela, parece-nos ficar evidente a necessidade de ela ganhar mais destaque nos cursos de licenciaturas para formação de docentes de LE.

Contribuição

Patricia Cardoso Batista: Conceptualização; Curadoria de dados; Metodologia; Investigação; Escrita – rascunho original, bem como análise e edição; **Juliana Reichert Assunção Tonelli:** Curadoria de dados; Metodologia; Supervisão; Escrita - análise e edição.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e Fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 5, p. 11-26, 2001.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEF, 2017.

BROSSI, Giuliana Castro et al. Ensino de inglês para crianças e o princípio da abertura às línguas: reflexões e desdobramentos. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. (org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didiê Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p. 209-224, dez. 2019.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. 2022. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**. v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez, 2020.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, abril-junho, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117553>.

MAGIOLO, Gabrielle Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para

educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, p. 98-116, 2020.

McKAY, Penny. **Assessing young language learners**. Cambridge: University Press, 2006

MEGALE, Antonieta. **I ciclo de palestras: bilinguismo e educação bilíngue**. Felice – CNPq. Youtube. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=5K_SzrP9n6Y. Acesso em: 08 jun. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inglês para crianças no ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? **Raído**, v. 10, n. 23, p. 90-113, 2016.

MUÑOZ, Carmen. Starting young – is that all it takes? **Babylonia**, v. 1, n. 14, p. 22-25, 201.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 301- 334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, p. 247-274, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006>.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. 2005. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT: 230f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

SINGLETON, David; PFENNINGER, Simone E. The age debate: a critical overview. In: GARTON, S.; COPLAND, F. **The Routledge Handbook to Teaching English to Young Learners**. Routledge: New York. 2019, p. 30-43.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. (org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, v. 1, p. 247-275.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/159>.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Gláís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, n. 42, p. 45-63, jul./dez., 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **REVELLI**, v.9, n. 1, p. 124-141, 2017.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Vertentes Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, v. 6, n. 4, p. 121-143, 2014.

Apêndice – Questionário *online*

Dados pessoais dos futuros professores de línguas

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

16-19

20-30

31-40

41-50

Acima de 51

3. Você é formando do curso de letras presencial ou a distância?

Presencial

À distância

4. Qual a língua estrangeira você está estudando no seu curso de licenciatura?

Espanhol Inglês Francês

5. Você é estudante da UEM? Sim Não

6. Você tem interesse em dar aulas de línguas estrangeiras para crianças ao finalizar este curso?

Sim Não Talvez

7. Você já tem experiência no ensino de línguas estrangeiras para crianças?

Sim Não

Se sim, qual a média de idade dos seus alunos?

Concepções sobre o ensino de línguas para crianças

1. Você estudou durante a graduação em letras sobre o ensino de línguas para crianças?

Sim Não

2. Você teria tido interesse em estudar sobre o ensino de línguas para crianças durante o seu curso?

Sim Não

3. Você tem interesse em estudar sobre o ensino de línguas na infância posteriormente em uma pós-graduação?

Sim Não

4. Você pensa que ensinar uma língua estrangeira para crianças é igual ensiná-la para adolescentes e adultos?

Sim Não Não sei responder Nunca pensei sobre o assunto

5. Por gentileza, justifique sua resposta dada na pergunta anterior.

6. Na sua opinião, ensinar uma língua estrangeira para crianças é...

mais fácil do que para adolescentes.

mais difícil do que para adolescentes.

mais fácil do que para adultos.

mais difícil do que para adultos.

Não tenho essa experiência.

Não sei responder.

7. Comente sobre a sua resposta da pergunta anterior, por favor.

8. Você acredita que as crianças deveriam aprender uma língua estrangeira desde a educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental?

Sim Não Não sei responder Nunca pensei sobre o assunto

9. Por favor, justifique a resposta dada na pergunta anterior.

Recebido em: 20 de outubro de 2021

Aceito em: 15 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Patricia Cardoso Batista

E-mail: patty_jbt@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3096-6178>

Juliana Reichert Assunção Tonelli

E-mail: jtonelli@uel.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

The role of a consciousness-raising task in a focused-task sequence

O papel de uma tarefa de conscientização gramatical em uma sequência de tarefas focadas

Rosely Perez Xavier

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Andressa Regiane Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Abstract: This paper analyzes the role of explicit information on the learning of subject and object wh-questions in a sequence of tasks. Two sequences of focused tasks (ELLIS, 2003) were designed to incorporate flooded and enhanced subject and object wh-questions in the input. The activities were the same, except for a consciousness-raising task (C-RT) in one of the sequences, which was devised to promote learners' explicit knowledge of the target structures. Two groups of EFL high school students participated in the study. The data were collected through a pre- and a post-test that required the production and the recognition of the structures. The groups' performance was compared, and the results showed that the focused-task sequence containing the C-RT was not promising, possibly due to learners' internal factors which may play down the role of explicit knowledge in the foreign language learning process.

Keywords: Explicit learning; Consciousness-raising task; Focused tasks; Wh-questions

Resumo: Este artigo analisa o papel da informação explícita na aprendizagem de wh-questions com função de sujeito e objeto em uma sequência de tarefas. Duas sequências de tarefas focadas (ELLIS, 2003) foram elaboradas para conter insumo encharcado e destacado de wh-questions na função de sujeito e objeto. As atividades foram as mesmas, exceto pela tarefa de conscientização gramatical (TCG) em uma das sequências, que foi planejada para promover o conhecimento explícito dos alunos sobre as estruturas-alvo. Duas turmas de estudantes de ensino médio, estudando inglês como língua estrangeira, participaram do estudo. Os dados foram coletados por meio de um pré- e um pós-teste que solicitaram a produção e o reconhecimento das estruturas. O desempenho dos grupos foi comparado e os resultados mostraram que a sequência de tarefas contendo a TCG não foi promissora, possivelmente devido aos fatores internos dos aprendizes, que podem reduzir a importância do conhecimento explícito no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Aprendizagem explícita; Tarefa de conscientização gramatical; Tarefas focadas; Wh-questions



1 Introduction

Many researchers have defended some instructional focus in meaning-oriented approaches due to the learners' limited attentional capacity to process opaque forms in the input (ELLIS, 2019; SKEHAN, 1998, among others). This means that being exposed to language use may not suffice to promote learning of complex syntactic structures as object wh-questions, for instance, which require insertion and movement operations for their production.

For complex structures, some authors claim for an explicit focus on form (GASS; SVETICS; LEMELIN, 2003; HULSTIJN; GRAAFF, 1994), while others argue that an implicit focus would suffice in getting learners to notice them (LEUNG; WILLIAMS, 2011; REINDERS; ELLIS, 2009). Based on some meta-analysis studies about L2 instruction (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010), explicit types of instruction are more effective than implicit types for both simple and complex features, which could make consciousness-raising tasks (C-RTs) a better option in language teaching than tasks that do not require language awareness.

The aim of this study is to analyse how effective a C-RT can be to the learning of subject and object wh-questions in comparison with an implicit type of instruction (input flooding together with input enhancement). Two similar sequences of focused-tasks were designed. One of them aimed to promote explicit learning with the inclusion of a C-RT, while the other encouraged implicit learning of the target structures.

The findings of this study are intended to contribute to the theoretical discussions about the level of awareness that is necessary for foreign language students to learn simple and complex structures in English, considering the degree to which a teaching strategy interrupts the flow of communication (i.e., “degree of obtrusiveness” – DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 258). In the present study, a C-RT represents a more obtrusive strategy in relation to input flooding and enhancement together. This issue has implications for teaching English as a foreign language (EFL) in relating the effect of explicit / implicit strategies on learning.

This paper starts with the notion of focused tasks and how the input can be manipulated to give salience to a particular form. The method is then described. After that, the data are presented and discussed, leading up to the conclusions.

2 Focused tasks

Focused tasks are communicative activities in their essence, because they derive from the general notion of task, which implies language use in a situated and purposeful context to achieve a communicative outcome (ELLIS; SHINTANI, 2014; SKEHAN, 1998; XAVIER, 2016). Their purpose is to attract or direct learners' attention to one or more specific structures in the input.

Ellis (2003) defines focused tasks and unfocused tasks according to the presence or absence of input manipulation, respectively. In focused tasks, the input is manipulated by the teacher to make students notice and process a particular structure in the context of language use when they are engaged in comprehension and/or production. Unfocused tasks do not require input manipulation since they are designed 'to elicit general samples of learner language' (ELLIS, 2003, p. 141). In this sense, such tasks are not intended to attract learners' attention to a particular form, but to any form, in order to promote incidental learning.

Focused tasks can elicit varying levels of learner attention depending on the teacher's strategy for input manipulation. Implicit strategies generally require surface level learner attention, as in tasks with input flooding, input enhancement, or a key element to be attended to for successful task completion. Explicit strategies, on the other hand, may consist of linguistic data analysis, as C-RT and synthesis-oriented activities (TARVIN; AL-ARISHI, 1991). They require a deeper level of attention to a particular form.

In the present study focused tasks were designed to operationalize the communicative use of subject and object wh-questions in a task sequence. Three strategies were used to manipulate the input: flooding, enhancement, and language awareness.

2.1 Input flooding

A task with input flooding requires a high number of exemplars of a given structure for the students to notice it while maintaining a focus on communication. Some studies have shown positive effects of input flooding on learners' performance, either as an isolated

strategy or combined with other strategies (HERNÁNDEZ, 2011; RASHTCHI; YOUSEFI, 2017).

Hernández (2011), for instance, examined the performance of three groups under three different conditions to assess the use of discourse markers in Spanish. The groups were: explicit instruction combined with input flooding group (EI+IF), input flooding alone group (IF), and control group (CG). The participants consisted of ninety-one English-speaking adults studying Spanish as a foreign language. The data were collected using a picture-description task that was administered one week prior to instruction (pre-test), one day after instruction (immediate post-test), and one month after instruction (delayed post-test). The results showed that both experimental groups (EI + IF and IF) were successful in the use of discourse markers in both post-tests. However, the EI + IF group was not superior to IF alone. The author concluded that “a rich IF combined with communicative practice and feedback is sufficient to foster acquisition of discourse markers” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 177).

In Rashtchi and Yousefi’s study (2017), input flooding was used as an isolated strategy. The authors compared input flooding in reading and listening to examine its effects on accuracy and complexity. Sixty-six Iranian EFL learners were divided into three groups: reading input flooding group; listening input flooding group, and the control group who carried out activities with no association with input flooding. The data were collected utilizing pre and post monologues. The results indicated that the reading input flooding group outperformed the other groups in both measures (accuracy and complexity). The authors concluded that although the reading group had a better performance, the integration of reading and listening input flooding texts may maximize learning opportunities.

2.2 Input enhancement

Enhancement was the second strategy used in this study to manipulate the input in the task sequences. Similarly to input flooding, input enhancement is used to attract learners' attention to a particular structure, and this can be done by highlighting it in bold/italic or in a different text color or simply using typographical resources (in written texts), or rising intonation (in spoken texts). According to Sharwood Smith (1991, p. 120), who

introduced the term, “whether the enhanced input will ultimately trigger the relevant mental grammatical representation is, of course, an empirical question”.

In a research review with 21 studies involving Sharwood Smith's framework of input enhancement, Han, Park and Combs (2008) concluded that there is no consensus about the effectiveness of this attention-getting strategy in learning gains. However, the reviewers explain that this lack of consensus is due to the different methodological approaches used in these studies, which prevents any comparison of their results.

Some studies have combined input enhancement and input flooding to examine the effect of this combination on EFL learning. Arani and Yazdanimoghaddam (2016) analysed these strategies together and alone on the recognition and production of both adjective clauses and verb+preposition, and concluded that when combined they lead to a better performance. Similarly, Szudarski and Carter (2016) also showed positive effects for this combination. They investigated the acquisition of verb-noun and adjective-noun collocations by 41 Polish learners of English, who were assigned to two experimental groups and one control group. One of the experimental groups was exposed to input enhancement plus input flooding of the target structures (IEN), while the other group received input flooding only (IFO). The authors concluded that the IEN group outperformed both the IFO group and the control group in the tests.

2.3 Language awareness

The last strategy used in this study to manipulate the input was language awareness. According to Kumaravadivelu (1994, p. 37), “language awareness [LA] strategies emphasize understanding, general principles and operational experience”. For the author, empirical studies show that LA-based activities “can speed up the rate of learning” and “help learners sensitize themselves to aspects of the L2 which would otherwise pass unnoticed” (p. 37).

One example of LA-based activity is C-RT, which aims to (i) raise learners' consciousness about how a particular grammar feature behaves syntactically/semantically in a phrase, (ii) promote interaction in the target language about a grammatical structure, and (iii) generate explicit knowledge (ELLIS, 2003).

C-RT was first proposed by Fotos and Ellis (1991) as a grammatical activity with interactive nature, and named as a “problem-solving task”. For the authors, the C-RT requires that the learners “interact in the target language in order to consciously analyze data and arrive at the explicit representation of the target structure” (FOTOS; ELLIS, 1991, p. 609).

Several studies have shown positive results of C-RTs in language learning. One of them compared the effects of C-RT and input enrichment task (IET) on the learning of Spanish discourse markers (DE LA FUENTE, 2009). The results showed that the C-RT group outperformed the IET group in terms of immediate comprehension and retrieval of the discourse markers. The author concluded that the C-RT used in her study was more effective in focusing students’ attention to form, meaning and use, and in promoting explicit learning.

A similar study conducted by Amiriam and Sadeghi (2012) compared C-RT and traditional grammar teaching to evaluate C-RT effectiveness. Sixty high school Persian students of English were divided into two groups: the control group, who received grammar teaching based on practice and traditional approaches, and the experimental group, who was engaged in C-RTs. The students were asked to read sentences with samples of the target structures and induce the grammar rule by themselves and in groups. The results showed that the C-R activities were more effective than the traditional grammar approach.

3 The study

In the present study the C-RT was designed to develop the participants’ explicit knowledge of subject and object wh-questions and improve their production and recognition of both structures.

Wh-question formation in English demands complex syntactic relations (VALIAN; CASEY, 2003), especially when wh-pronouns are in the position of object, which requires the mobilization/insertion of an auxiliary verb in the phrase, notion of temporality and word order arrangement. Due to this, EFL Brazilian learners tend to have difficulties in formulating wh-questions correctly. In addition, object wh-questions in Portuguese do not require an auxiliary verb before the subject, which increases the

linguistic and cognitive demand on Brazilian students as learning wh-questions in English. Thus, some type of instruction might help them improve their performance.

Two research questions were defined in this study: (i) What is the students' performance in the production and recognition of subject and object wh-questions when they are submitted to a focused task sequence with and without a C-RT?; (ii) What is the effect of a C-RT on the production and recognition of these structures?

3.1 Participants

Two intact groups of high school EFL Brazilian students participated in this study. The first group was submitted to a sequence of seven tasks with flooded and enhanced subject and object wh-questions (control group – CG). The second group performed the first six tasks, except for the last one that consisted of a C-RT (experimental group - EG).

Both CG and EG had thirty-six enrolled students in each class. All of them performed the tasks that were proposed for their group, but not all of them had their data analysed because of the lack of return of their parents' consent form. Due to that, the CG participants consisted of twenty five students with an average age of 15,6 years¹, while the EG participants comprised twenty students with an average age of 15,4 years. Both groups studied in the same public school and they had two EFL classes a week of 45 minutes each.

Comparing the groups' experiences with EFL lessons outside the classroom, 48% of the CG claimed that they had attended the following levels in private language institutions: beginning (n. 4), pre-intermediate (n. 3), intermediate (n. 3), and advanced (n. 2). In the EG, 30% of the students stated that they had attended the following levels: beginning (n. 3), pre-intermediate (n. 1) and intermediate (n. 2).

¹ The consent form, as well as the Research Project, were submitted to the Human Research Ethics Committee under the number CAEE 66557617.3.0000.0121, and they were approved according to the technical report number 2.621.555.

3.2 The sequences of tasks

Both task sequences had six tasks in common. The first three tasks aimed to attract students' attention to subject wh-questions while the other three focused on object wh-questions.

Task 1 consisted of a question-and-answer game covering the content of school subjects. A total of sixty questions were prepared for this game. They were followed by two alternatives, one correct and the other incorrect (e.g., Who created the character Emília, Machado de Assis or Monteiro Lobato?). The thirty-six students of each class² were divided into five groups and each member had to answer a question with the possibility of being repeated. In this task, both CG and EG received flooding of subject wh-questions for approximately 36 times considering the total number of students in the classroom.

Task 2 required that each student designed a Geography quiz based on fifteen questions, which had the wh-word and -phrase highlighted in bold and underlined, together with the main verb (e.g., **Who signed** Lei Áurea?; **Which ocean surrounds** Brazil?). The students had to identify the questions that were related to Geography, elaborate the alternatives (correct and incorrect), write the quiz instructions and provide the answer key.

In task 3, the students were asked to write two questions with two alternatives to be used in a game after the data collection. The questions received direct corrective feedback (Ellis, 2009) and they were returned to the students in the following class.

Task 4 was similar to task 1, but the question-and-answer game involved open-ended questions (e.g., What do Americans celebrate on February 14th?). A total of sixty questions were prepared for this game. In this task, both CG and EG received flooding of object wh-questions for approximately 36 times considering the total number of students in the classroom.

Task 5 required that the students individually marked two tests in order to complete a school form with the results of their corrections, including whether the testees would be approved. Each test comprised fifteen questions with wh-words and -phrases

² As previously stated, thirty-six students from each group performed all the tasks as part of the curriculum content, but only twenty-five students from the CG and twenty students from the EG had their data analysed.

highlighted in bold and underlined, together with the auxiliary and main verb (e.g., **What did** William Shakespeare **write?**; **Which movement did** Tarsila do Amaral **participate in?**). In total, the students were exposed to thirty questions.

Similarly to task 3, task 6 required the formulation of two open-ended questions for a game after the data collection. They received direct corrective feedback and were returned to the students in the following class.

Task 7 was different in both groups. In the CG, both target structures were flooded and enhanced in the input. The students, individually, had to read sixteen questions to choose two questions they would like to be answered by a celebrity in an interview that would be published in a magazine, and to send the magazine's editor an email with the chosen questions. Half of the questions enhanced wh-words/-phrases in subject position and the other half enhanced wh-words/-phrases in object position. In the EG, task 7 was a C-RT carried out in pairs. The students were provided with two separate blocks of questions to be analysed: block 1 with subject wh-questions and block 2 with object wh-questions. The target structures were enhanced in bold and underlined. Based on the questions in each block, the students had to complete a text to arrive at the representation of the rule and then explain the difference between Type 1 and Type 2 questions using their own words. The first part of the task was corrected with the participation of the whole class.

3.3 Data elicitation

The data were collected utilizing a pre- and post-test design, both consisting of the same questions for comparison purposes. The aim of the pre-test was to assess students' previous knowledge of the target structures. The test was divided into two parts: translation and recognition. For the translation part, ten questions were provided in Portuguese to be translated into English from given words. However, not all words should be used. Five questions had wh-words/-phrases in subject position and five in object position. The recognition part consisted of a multiple choice activity with six questions, three with wh-words/-phrases in subject position and three in object position.

3.4 Data analysis procedures

The data were analysed based on the correct word order used in the formulation of the wh-questions. Constructions with incorrect verb tense use (e.g., What writer write* Dom Quixote?), incorrect noun phrase order (e.g., What writer Spanish* wrote Dom Quixote?), incorrect use of auxiliary verb (e.g., What does* the snakes eat?), and the presence of morphological errors (ex.: *What animals eats* a frog?*) were ignored since they did not compromise the correct word order of subject and object wh-questions.

The pre- and post-test data were scored dichotomously: one point for a correct answer and zero point for an incorrect / no answer. The data received a percentual and statistical analysis with SPSS software. For the statistical analysis, the Mann-Whitney test was used for independent samples in order to compare the scores of correct answers in the two conditions, and the Wilcoxon signed rank test for paired samples to compare the scores in the pre- and post-tests for each group.

4 Results

In the pre-test, most students of the CG (59.2%, M=2,96) and EG (60%, M=3,00) demonstrated that they knew the correct word order of subject wh-questions. On the other hand, the vast majority of the students in both groups were not successful in formulating object wh-questions. Only 13.6% (M= 0,68) of the constructions were correct in the CG and 11% (M=0,55) in the EG. These results were expected considering the complex syntactic relations that object wh-questions require (PIENEMANN, 2011; SEIDL; HOLLICH; JUSCZYK, 2003) in comparison with subject wh-questions. Due to the approximate percentages between CG and EG in the pre-test for both subject and object wh-questions, it is possible to claim that both groups seemed to be at the same level of knowledge about wh-questions, which means that the gains that were observed in the post-test were attributed to the treatment.

In the post-test, the results showed that both CG and EG achieved a higher number of grammatically correct constructions for subject wh-questions (CG = 72.8%, M=3,64; EG = 73%, M=3,65) in relation to the pre-test. Likewise, in object wh-questions, the percentage of grammatically correct constructions also increased, but not so expressively.

Table 1 shows the results of the grammatically correct productions of wh-questions in both groups.

Table 1 - Results of the production test

	Subject wh-questions						Object wh-questions					
	Pre-test			Post-test			Pre-test			Post-test		
	%	Mean	SD*	%	Mean	SD	%	Mean	SD	%	Mean	SD
CG	59,2%	2,96	0,372	72,8%	3,64	0,310	13,6%	0,68	0,229	17,6%	0,88	0,291
EG	60%	3,00	0,391	73%	3,65	0,406	11%	0,55	0,235	13%	0,65	0,264

* SD – Standard Deviation

Source: Gesser, 2019

As to the recognition test, a few students were able to recognize the correct word order of both subject and object wh-questions in the pre-test. In the CG, only 38.6% (M=1,16) of the students were able to identify subject wh-questions, and 24% (M=0,72) object wh-questions. In the EG, a higher percentage of students managed to recognize subject wh-questions (45%, M=1,35) and object wh-questions (28.3%, M=0,85). Based on these results, both CG and EG were more successful in recognizing the simple structure (subject wh-questions) than the complex structure (object wh-questions).

In the post-test, the EG maintained in the same percentage for subject wh-questions (45%, M= 1,35), and there was a decrease in percentage for object wh-questions, as shown in Table 2. On the other hand, in the CG there was a considerable increase in the percentage of students who recognized subject wh-questions from the pre- to the post-test. However, the percentage of students who recognized object wh-questions maintained in 24% (M=0,72) from the pre- to the post-test. Table 2 shows the results of the recognition test in both groups.

Table 2 - Results of the recognition test

	Subject wh-questions						Object wh-questions					
	Pre-test			Post-test			Pre-test			Post-test		
	%	Mean	SD	%	Mean	SD	%	Mean	SD	%	Mean	SD
CG	38,6%	1,16	0,197	56%	1,68	0,222	24%	0,72	0,204	24%	0,72	0,204
EG	45%	1,35	0,233	45%	1,35	0,244	28,3%	0,85	0,150	26,6%	0,80	0,200

Source: Gesser, 2019

4.1 Discussion

Based on Table 1, both groups improved their performance in the production of subject and object wh-questions from the pre- to the post-test. This means that both task sequences (with and without C-RT) had a positive effect on the students' performance. In order to find out if the increase of correct answers was significant for both groups and for both linguistic structures, a statistical analysis was undertaken using the SPSS software. Based on the Mann-Whitney test, there was no significant difference ($P > 0.05$) in any of the conditions. In other words, the percentage increase in both subject and object wh-questions from the pre- to the post-test, in each group, was not statistically significant. The same applies to the results between the groups in the production of subject and object wh-questions. No significant difference in performance was found ($p > 0.05$). Although the CG has performed a little better in the production of object wh-questions considering the percentages and the mean presented in Table 1, the difference between the groups was not statistically significant.

This data suggests that neither the explicit nor the implicit type of instruction used in this study provided significant learning gains in production, even for the simple structure for which experimental studies have advocated that explicit focus is better than the implicit one (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998).

Regarding the results of the recognition test, shown in Table 2, the CG improved their performance from the pre- to the post-test (38,6% → 56%). A statistical analysis was made to measure this percentage increase, which indicated a significant difference ($T = 30.5$, $p < 0.05$), and higher score with moderate effect size ($r = 0.40$). This suggests that the implicit type of instruction was able to promote noticing of the structure, corroborating Arani and Yazdanimoghaddam's (2016), and Szudarski and Carter's (2016) findings. This beneficial effect was limited to the simple structure. On the other hand, the EG did not demonstrate improvement in the recognition of either subject wh-questions (45% → 45%) or object wh-questions (28,3% → 26,6%), which suggests that the C-RT designed for this study was not able to promote better results as we would expect.

The purpose of the C-RT was to raise students' awareness about the difference between the way subject and object wh-questions are formulated in English, aiming to

develop their explicit knowledge and foster changes in their interlanguage. Based on the rules that the students formulated, it is possible to suggest that most students appeared to understand the difference between type 1 and type 2 questions, as shown in their explanations in Table 3.

Table 3 - Rules formulated by the students (mistakes are preserved)

EG3 and EG16	“In type 1 the two sentences has who and what animal as subjects, that’s why they don’t need an auxiliary verb. In type 2, the two examples have an auxiliary verb that helps in their formulation, as did and does.”
EG5 and EG6	“The type 2 it has the auxiliary verb in thei formulation, that comes before the subject in his sentence. The type 1 do not use an auxiliary verb.”
EG7 ³	“In the type 1 the interrogative pronouns are in the position of subjects, and we do not use an auxiliary verb. The type 2 the interrogative pronouns are in the position of object, and we use the auxiliary verb.”
EG18	“In type 1 we don’t have auxiliary verb because “who” and “what” are in position of subject, and in type 2 we have auxiliary verbs because “what” are in position of objects.”

Source: Gesser, 2019

Although the explanations mention the use of an auxiliary verb for object wh-questions and its absence for subject wh-questions, only one dyad specified the position of the auxiliary verb in the sentence: “before the subject” (EG5 and EG6). As observed, the students’ rules were not stated in detail, and this could mean lack of familiarity with their active role in communicating about grammar and discovering the rule, as suggested by Fotos and Ellis (1991).

This study sides with authors who claim that C-RT promotes grammar knowledge (AMIRIAN; SADEGHI, 2012; DE LA FUENTE, 2009; FOTOS; ELLIS, 1991). This type of explicit instruction is supposed to create some level of understanding on the learners’ part; however, the impact of this knowledge on the participants’ performance in both production and recognition of subject/ object wh-questions was not superior in relation to the implicit type of instruction used here. Even though the EG seemed to have gained explicit knowledge, they were not able to use it effectively to produce and recognize the target structures accurately. This also suggests that verbalized knowledge does not imply necessarily thoroughly comprehension and learning. According to

³ The C-RT was required to be performed in pairs; however, some students insisted that they wanted to perform it individually.

Schmidt (2001, 2010), *understanding* is not a pre-requisite for learning. The first step in language building is *noticing*, which enables input to become intake⁴. In both task sequences, input flooding and enhancement were used to promote perceptual salience on the target structures and they seemed to promote noticing and learning; however the C-RT did not cause superior results.

Apparently, the C-RT exerted a minimum effect on the students' performance. Most errors found in the EG's constructions for the object wh-questions in the post-test consisted of the lack of an auxiliary verb, suggesting the influence of Portuguese in their syntactic formulations. It is also possible to claim that the C-RT seems to have exerted an inhibiting effect on a few students who formulated the complex structure correctly in the pre-test, but they came up to produce it incorrectly in the post-test, as shown in Table 4.

Table 4 - C-RT inhibiting effect on some EG's constructions

	Pre-test	Post-test
EG5	What did snakes eats?	What the snakes eat?
EG13	Who did Gutenberg invent.	The who Gutenberg invented.
EG14	What did Cain killed in the Bible?	Who killed the Lamech in the Bible.
EG20	Who did Cain killed in the Bible? What did Gutenberg invented?	Who Cain killed in the Bible. What Gutenberg invented?

Source: Gesser, 2019

The data also showed that most errors in the CG involved the lack of an auxiliary verb before the subject, which implies that this group also seemed to resort to the Portuguese word order to formulate the complex structure. This suggests that input flooding combined with input enhancement did not suffice to make the great majority of the CG (82.4%) to understand the difference between the way subject and object wh-questions are formulated in English. The same applies to the C-RT group that failed to promote this understanding by the great majority of the EG (87%) in the post-test.

As to the recognition of the target structures, the effect of the C-RT was also disappointing. Most errors concerning the object wh-questions consisted of the lack of an

⁴ "Intake is a subset of the detected input (comprehended or not), held in short-term memory, from which connections with long-term memory are potentially created or strengthened" (REINDERS, 2012, p. 28).

auxiliary verb before the subject (EG = 54,5%), which was also observed in the CG (CG = 71,9%).

Most errors found in the participants' production and recognition of object wh-questions seemed to result from negative transfer from Portuguese, since they displayed the same order of elements as in subject wh-questions, with no use of auxiliary verb. However, studies on L1 English acquisition of wh-questions have also shown that children fail to include an auxiliary verb before the subject (ROWLAND; PINE, 2000; SEIDL; HOLLICH; JUSCZYK, 2003; VALIAN; CASEY, 2003). Valian and Casey explain that "the lengthy time period required to learn wh-question formation is due to integrating and consolidating the different pieces of knowledge" (p. 119). This high demand of linguistic processing on the production and recognition of object wh-questions might also explain the reason why the majority of the participants of the present study did not use an auxiliary verb before the subject, particularly the EG that had produced explicit information about the target structures through a C-RT.

Valian and Casey state that auxiliaries appear to develop gradually with no obvious connection to the input. This view aligns with the Processability Theory (PIENEMANN, 1998, 2011, 2015), which claims that the acquisition of a structure implies going through a set of linguistic development procedures that are hierarchical. This hierarchy relies on psycholinguistic mechanisms, and on the assumption that "a learner can acquire only those linguistic forms and functions which he or she can process" (PIENEMANN, 2011, p. 27), regardless of the influences of external factors (explicit teaching or input flooding/enhancement of a structure, for instance). In this sense, learner internal factors rather than pedagogical factors might account for the ineffective role of the C-RT in the present study, and this transcends the type of instruction used.

For Pienemann (1998, 2015), explicit instruction is beneficial only if it focuses on structures from the learners' "next stage" of acquisition. In other words, the C-RT might be effective only if the students were able to easily process lower linguistic levels of the processability hierarchy for object wh-question formation. "If one building block of the hierarchy is missing, the top cannot be reached" (PIENEMANN, 2011, p. 35). The author has proposed a developmental sequence of procedures for English as a second language (ESL) question formation based on grammatical regularities among learners and across individuals in L2 development. Although this sequence is not directly related to how

object wh-questions are developmentally sequenced, many studies have shown that the lack of an auxiliary verb before the subject in object wh-question formation is a phenomenon that occurs in different contexts of English acquisition/learning.

Studies with children whose L1 is not English have also shown that in early language acquisition there is a preference for subject wh-questions and that the subject/object asymmetry is found not only in production but also in comprehension (GUASTI; BRANCHINI; AROSIO, 2012). The same applies to studies on EFL children learning wh-questions, which have shown the absence of an auxiliary verb before the subject in object wh-questions (ZHANG, 2016), just like in the present study.

All these findings corroborate the idea that producing/recognizing object wh-questions in English can be a matter of “developmental readiness” (SPADA; LIGHTBOWN, 1999), because native and non-native English speaking children tend to follow the same error pattern for object wh-questions (i.e., the absence of an auxiliary verb before the subject). This pattern is a generalization of the same phenomenon, and it can be accounted for by the Processability Theory, which serves to predict stages of development within a hierarchy of grammatical processing procedures. Going through these stages involves learners’ internal mechanisms for their linguistic development, and this is not affected by any type of instruction.

Based on the results of this study, one can suggest that the participants were not “ready” to process the necessary grammatical procedures for the production and recognition of the complex structure (object wh-questions). In this sense, the C-RT was not able to cause a promising effect on the participants’ performance.

In sum, many studies corroborate the preference for subject wh-question constructions in language acquisition. This suggests that in this study the participants’ errors for object wh-questions may not be a result from negative transfer, but of developmental sequences. As Spada and Lightbown (1999) have pointed out, question forms have been identified as clearly developmental. Likewise, Hakansson (2013, p. 119) points out that “transfer from other languages cannot take precedence over the processability hierarchy. Morpho-syntactic structures are predicted to emerge in the same implicational order irrespective of the languages previously known by the learners.” Therefore, the errors found in the participants’ production and recognition of object wh-questions may be interpreted as developmental errors rather than interlingual errors. This

could explain why the participants were not able to benefit from either explicit (C-RT) or implicit instruction (input flooding and enhancement together) to improve their performance in the production/recognition of the complex structure.

5 Conclusion

Both focused task sequences were able to improve the students' performance in the production of subject and object wh-questions with no statistically significant difference between the groups. However, the CG outperformed the EG in the recognition of subject wh-questions with a statistically significant increase.

Although both groups have shown some improvement, their performance in the production and recognition of the complex structure was disappointing, because the great majority of the students in both groups followed the word order of subject wh-question constructions in the post-test. At first glance, this syntactic phenomenon can be interpreted as negative transfer from Portuguese, but it is also common in other contexts of language acquisition/learning (e.g., English as L1, English as L2, English as foreign language in countries other than Brazil), and can be accounted for by the Processability Theory that emphasizes the existence of developmental sequences in syntax and morphology for all languages. In this sense, the participants' errors can be interpreted as developmental errors.

Based on the results, it is possible to conclude that the explicit knowledge that was promoted by the C-RT did not help the participants to improve significantly their performance in the object wh-questions (and in the subject wh-questions). Thus, it did not have a promising effect in this study. This finding does not corroborate previous studies (NORRIS; ORTEGA, 2000; SPADA; TOMITA, 2010) that have demonstrated that explicit instruction is more effective than implicit instruction.

Although the C-RT has allowed the participants to elicit some level of explicit knowledge about how the target structures are formulated, contributing to raise their grammatical awareness, this knowledge was not able to help the EG participants to outperform the CG in the post-test. If we take the Processability Theory into account, the explicit instruction of a linguistic structure would be effective only if the students were able to process lower levels of the developmental hierarchy for the functioning of the

higher level. Therefore, “what is teachable at any moment is constrained by what is processable at that moment” (LONG, 2015, p. 323).

To conclude, this study used the Processability Theory to explain the nature of the errors the majority of the participants in both groups made for the complex structure, and the reason why the explicit instruction in the form of a C-RT did not manage to improve the participants’ production and recognition of object wh-questions. Therefore, the results suggest that explicit instruction is not always effective for the students’ linguistic development, and this can be related to processability constraints.

Contribution

Rosely Perez Xavier: Conceptualization, Data curation, Methodology, Resources, Supervision, Visualization, Writing – original draft; **Andressa Regiane Gesser:** Data curation, Formal analysis, Funding acquisition, Investigation, Project administration, resources, Visualization.

References

AMIRIAN, S. M. R.; SADEGHI, F. The effect of grammar consciousness-raising tasks on EFL learners performance. **International Journal of Linguistics**, v. 4, n. 3, p. 708-720, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.2392>

ARANI, S. G.; YAZDANIMOGHADDAM, M. The impact of input flooding and textual enhancement on Iranian EFL learners’ syntactic development. **Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, v. 16, n. 1, p. 25-37, 2016.

DE LA FUENTE, M. J. The role of pedagogical tasks and focus on form in acquisition of discourse markers by advanced learners. *In*: LEOW, R. P.; CAMPOS, H.; LARDIERE, D. (org.). **Little words: their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2009. p. 211-221.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 97-261.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. **ELT Journal**, v. 63, n. 2, p. 97-107, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

- ELLIS, R. Towards a modular language curriculum for using tasks. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 4, p. 454–475, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168818765315>
- ELLIS, R.; SHINTANI, N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London: Routledge, 2014.
- FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-628, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587079>
- GASS, S.; SVETICS, I.; LEMELIN, S. Differential effects of attention. **Language Learning**, v. 53, n. 3, p. 497–545, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00233>
- GESSER, A. R. **Estudo comparativo com duas sequências de tarefas focadas para o aprendizado de perguntas iniciadas com *wh-words/phrases***. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- GUASTI, M. T.; BRANCHINI C.; AROSIO, F. Interference in the production of Italian subject and object *wh*-questions. **Applied Psycholinguistics**, v. 33, p. 185–223, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000324>
- HAKANSSON, G. Processability Theory – Explaining developmental sequences. *In*: GARCÍA MAYO, M. del P.; MANGADO, M. J. G.; ADRIÁN, M. M. (org.). **Contemporary approaches to second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013, p. 111-127.
- HAN, Z.; PARK, E. S.; COMBS, C. Textual enhancement of input: issues and possibilities. **Applied Linguistics**, v. 29, n. 4, p. 597-618, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amn010>
- HERNÁNDEZ, T. A. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. **Language Teaching Research**, v. 15, n. 2, p. 159–182, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168810388694>
- HULSTIJN, J.; DE GRAAFF, R. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. **AILA Review**, v. 11, p. 97–112, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587197>
- LEUNG, J. H. C.; WILLIAMS, J. N. The implicit learning of mappings between forms and contextually derived meanings. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 33, n. 1, p. 33-55, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263110000525>
- LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons, Inc., 2015.
- NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, n. 3, p. 417–528, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>

- PIENEMANN, M. **Language processing and second language development: processability theory**, Studies in Bilingualism 15. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- PIENEMANN, M. Developmental schedules. *In*: PIENEMANN, M.; KEBLER, J. (org.). **Studying processability theory**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 50-63.
- PIENEMANN, M. An outline of processability theory and its relationship to other approaches to SLA. **Language Learning**, v. 65, n. 1, 2015, p. 123–151. DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12095>
- RASHTCHI, M.; YOUSEFI, L. M. Reading input flooding versus listening input flooding: can they boost speaking skill? **Journal of Language and Cultural Education**, v. 5, n. 1, p. 39-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0003>
- REINDERS, H.; ELLIS, R. The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. *In*: ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; REINDERS, H. (org.). **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 281-302.
- REINDERS, H. Towards a definition of intake in second language acquisition. **Applied Research in English**, v. 1, n. 2, p. 15- 36, 2012. DOI: <http://doi.org/10.22108/ARE.2012.15452>
- ROWLAND, C. F.; PINE, J. M. Subject-auxiliary inversion errors and wh-question acquisition: ‘what children do know?’ **Journal of Child Language**, v. 27, n. 1, p. 157-181, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000999004055>
- SCHMIDT, R. Attention. *In*: ROBINSON, P. (org.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.
- SCHMIDT, R. Attention, awareness and individual differences in language teaching. *In*: CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. (org.). **Proceeding of CLaSIC 2010**. Singapore: National University of Singapore, 2010. p. 721-737.
- SEIDL, A.; HOLLICH, G.; JUSCZYK, P. W. Early understanding of subject and object wh-questions. **Infancy**, v. 4, n. 3, p. 423-436, 2003. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327078IN0403_06
- SHARWOOD SMITH, M. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. **Second Language Research**, v. 7, n. 2, p. 118-132, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>
- SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 1, p. 1-22, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002>

SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. **Language Learning**, v. 60, n. 2, p. 263-308, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>

SZUDARSKI, P.; CARTER, R. The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 26, n. 2, p. 245-265, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12092>

TARVIN, W. L.; AL-ARISHI, A. Y. Rethinking communicative language teaching: reflection and the EFL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 9-25, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587026>

VALIAN, V.; CASEY, L. Young children's acquisition of wh-questions: the role of structured input. **Journal of Child Language**, v. 30, p. 117-143, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000902005457>

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In*: BARBIRATO, R. de C.; DA SILVA, V. T. (org.). **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 15-43.

ZHANG, X. A study on the acquisition of English wh-question by Chinese beginning learners. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 6, n. 8, p. 1578-1583, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0608.08>

Received in: October 22, 2021

Accepted in: April 10, 2022

Published in April, 2022

Rosely Perez Xavier
E-mail: rosely.xavier@ufsc.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8627-9548>

Andressa Regiane Gesser
E-mail: andressaregianegesser@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6365-9900>

**Ensino de língua via análise linguística no livro didático:
um redirecionamento da abordagem das orações
subordinadas adverbiais**

*Language teaching via linguistic analysis in the textbook: a redirection
of the adverbial subordinate clause approach*

Guilherme Moés

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Dalva Lobão Assis

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Resumo: Com o desenvolvimento de estudos linguísticos que priorizaram a linguagem em funcionamento, considerando os seus usos situados, contextualizados e significativos para a formação de cidadãos, esperava-se uma abordagem semelhante da língua no livro didático, o qual se configura, muitas das vezes, como único recurso do professor em sala de aula. Dado o exposto, partindo da perspectiva teórico-metodológica da Análise Linguística, a partir dos pressupostos de Geraldi (2012), Bezerra e Reinaldo (2020), dentre outros, que consideram a língua como sistema dinâmico e interativo, o objetivo deste trabalho foi o de analisar a abordagem das Orações Subordinadas Adverbiais, mais especificamente, em atividades no livro didático *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação*, de Cereja e Magalhães (2009), com vistas a propor um redirecionamento do tratamento dispensado ao ensino de gramática via análise linguística nestas atividades. Para tanto, procedeu-se com o desenvolvimento de uma investigação qualitativo-interpretativista e documental (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Assim, percebeu-se que, apesar de as atividades do livro didático já contemplarem, em certa medida, um procedimento de ensino gramatical próximo ao da análise linguística, novos caminhos ainda podem ser percorridos para que o referido tópico seja articulado de forma mais contextualizada e com foco, realmente, nos usos reais da língua. Ainda, diante das análises empreendidas, evidenciou-se a necessidade de que a formação de professores de português seja repensada de modo a contemplar a perspectiva da análise linguística, a fim de que eles possam escolher melhor os próprios livros didáticos que norteiam o seu fazer pedagógico ou, até mesmo, que eles possam reformular atividades e/ou produzi-las no viés da análise linguística.

Palavras-chave: Análise linguística; Livro didático; Orações subordinadas adverbiais; Ensino de língua

Abstract: With the development of linguistic studies that prioritized language in operation, considering its situated, contextualized and significant uses for the formation of citizens, a similar approach to language in the



textbook was expected, which is often configured as teacher's only resource in the classroom. Given the above, based on the theoretical-methodological perspective of Linguistic Analysis, based on the assumptions of Geraldi (2012), Bezerra and Reinaldo (2020), among others, who consider language as a dynamic and interactive system, the objective of this work was to analyze the approach of Adverbial Subordinate Clauses, more specifically, in activities in the textbook *Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação*, by Cereja and Magalhães (2009), with a view to proposing a redirection of the treatment given to grammar teaching via linguistic analysis in these activities. To this end, a qualitative-interpretative and documentary investigation was carried out (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Thus, it was noticed that, although the activities of the textbook already contemplate, to a certain extent, a grammatical teaching procedure close to that of linguistic analysis, new paths can still be taken so that the referred topic is articulated in a more contextualized and focusing, really, on the real uses of the language. Still, in view of the analyzes undertaken, it became evident that the training of Portuguese teachers should be rethought in order to contemplate the perspective of linguistic analysis, so that they can better choose the textbooks that guide their pedagogical practice. or even that they can reformulate activities and/or produce them in the perspective of linguistic analysis.

Keywords: Linguistic analysis; Textbook; Subordinate adverbial prayers; Language teaching

1 Para início de conversa

Antes do fim do século XIX e do início do século XX, o português não era estudado nas escolas brasileiras como disciplina inserida no currículo, já que se preconizavam estudos de gramática e de retórica da língua latina, os quais predominavam no ensino secundário e no superior (SOARES, 2002). Nesse viés, até a quarta década do século XX, com a perda de força do latim e difusão do ensino de português nas escolas, o ensino de gramática de língua portuguesa passou por um processo de ascensão que a ela concedeu centralidade no ensino de língua no contexto brasileiro (PIETRI, 2010). Até então, o ensino de gramática era independente das coletâneas de textos. É somente a partir da década de 50 que se passa a integrar gramática e texto, mas ainda sob uma ótica deste como pretexto para ensino daquela.

Na década de 60, a partir dos estudos do estruturalismo saussuriano, a perspectiva de abordagem da língua passou a ter um caráter mais científico, fazendo com que surgisse uma variedade de vertentes que analisava a língua sob as mais diversas perspectivas e relações, como é o caso da Sociolinguística, que aborda a língua em sua relação com a

sociedade, a Análise do Discurso, que contempla o vínculo entre língua e ideologia, dentre outras abordagens (BEZERRA; REINALDO, 2020). Contudo, foi somente na década de 80 que esses novos estudos transpassaram as barreiras das universidades e chegaram às escolas, preconizando o ensino articulado de gramática a partir do texto e deste a partir daquela, o que se constituiu um dos pilares do ensino de português no Brasil (SOARES, 2002).

Nesse direcionamento, no contexto escolar brasileiro, o livro didático tem funcionado como um importante, e muitas vezes o único, instrumento de trabalho do professor de português, que o utiliza costumeiramente para o ensino de gramática (BUNZEN, 2007). Dessa maneira, emerge uma problemática que tem sido foco de discussão na Academia por muito tempo e que ainda persiste: a visão ainda tradicionalista da abordagem da língua em livros didáticos, com atividades muitas das vezes descontextualizadas, priorizando as formas linguísticas em detrimento das funções das estruturas em contextos de uso, apesar de a recente Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018) contemplar o eixo da Análise Linguística como um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa e de o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) ter favorecido a incorporação de práticas de análise da língua mais centradas no uso, mas que ainda deixam a desejar (BUNZEN, 2007). Na verdade, como bem pontua Travaglia (2009), o ensino de gramática deve ter como objetivo a formação de leitores e de produtores de textos que irão atuar socialmente na interação com o outro, por meio do uso da língua. Nesse sentido, tendo o livro didático como uma das principais ferramentas com vistas à formação linguística dos alunos-cidadãos, é preciso que eles contemplem as estruturas da língua de forma associada às suas respectivas funcionalidades, de forma contextualizada.

Assim, estudar a língua na condição de construção lexical, morfológica e sintática em funcionamento se faz indispensável para que, conseqüentemente, se possa compreender o texto e, mais ainda, as produções discursivas nele subjacentes e que impactam o social. É justamente nesse panorama de se salientar a relevância dessa concepção de estudo da língua como objeto de si mesma para posterior entendimento de seus usos que emerge a área de investigação caracterizada pela expressão *análise linguística* (doravante AL), que, segundo Bezerra e Reinaldo (2020), congrega duas práticas de estudo: a que considera seus aspectos teóricos e científicos, a partir de diversas

vertentes teóricas¹ (Funcionalismo, Análise do Discurso, Semântica etc.) e a que vincula esses aspectos ao ensino, sob uma ótica da didatização.

Historicamente, no cenário nacional, a AL começou a tomar formas mais definidas na obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (2012 [1984]), a partir da qual é abordada como um processo que contempla “(...) tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto (...)” (GERALDI, 2012, p. 74), em que se focaliza a língua em uso, em funcionamento. Dessa maneira, a AL parece compreender o estudo da língua “desencaixotado”, isto é, parte-se do uso para somente depois vislumbrar perspectivas relativamente estáveis de agrupamentos de funções de unidades e estruturas linguísticas, e não o contrário, partindo-se da forma para a função. Logo, não são as regras que definem os usos e funcionalidades da língua, mas a língua que permite a tentativa de construção de modelos relativamente estáveis que tentam explicá-la de uma forma mais didática.

Com isso, fica claro que a usual expressão *Análise Linguística*, na verdade, aglutina um conjunto de vertentes que consideram os usos da língua sob as mais diversas noções teóricas. Trata-se, como bem pontuam as autoras Bezerra e Reinaldo (2020, p. 38), de “uma expressão ‘guarda-chuva’”, haja vista essas variedades de formas de se analisar esses usos da língua enquanto sistema sob ela mesma, sob a sintaxe, sob o texto, sob o discurso, sob o social, sob o cognitivo, enfim, no tocante a toda essa pluralidade que é própria da língua(gem).

Diante disso, um tópico gramatical muito interessante a ser repensado em sala de aula é o das Orações Subordinadas Adverbiais, cuja abordagem tradicional é inegavelmente cansativa, dada a exaustiva classificação desses tipos de oração, o que favorece um viés de ensino muito mais voltado à metalinguagem. É justamente isso que revela o estudo de Tartaglia (2018), ao sugerir que os livros didáticos de português ainda não conseguem integrar harmonicamente aspectos prescritivos, descritivos e produtivos na abordagem de tópicos gramaticais, especialmente em se tratando das Orações Subordinadas Adverbiais. Assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar o tratamento dado às estruturas da língua em um conjunto de atividades sobre o tópico Orações

¹ Inclusive, deve-se ressaltar que essas diferentes vertentes teóricas que tomam a análise linguística como objeto de investigação e/ou de ensino concorrem para diferentes direcionamentos dessa prática, como é o caso da Análise Linguística de perspectiva dialógica (POLATO; MENEGASSI, 2019), que, a partir do prisma da Análise Dialógica do Discurso, considera aspectos discursivos e valorativos na prática análise linguística.

Subordinadas Adverbiais no livro didático de Cereja e Magalhães (2009), intitulado *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*, para propor reformulações dessas atividades mais aproximadas da abordagem da análise linguística defendida por Geraldi (2012), Bezerra e Reinaldo (2020), dentre outros autores. Para tanto, parte-se de uma discussão teórica sobre a AL, suas tendências e algumas reflexões sobre o seu ensino. Após isso, sob um prisma qualitativo-interpretativista (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), analisam-se as atividades e são propostas reformulações das abordagens do livro didático focalizado, tendo em vista a busca por uma maior aproximação à perspectiva de AL.

2 Tipos de ensino de gramática e tendência de abordagem da língua em livros didáticos – da metalinguagem à epilinguagem

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa apontem para um trabalho docente pautado no desenvolvimento de quatro eixos principais para o ensino nessa área, a saber, língua falada, leitura, escrita e AL, e, apesar de a BNCC também reforçar e ampliar o eixo da AL – que, agora, incorpora outras semioses –, esta permanece ainda um pouco distante de ser implementada como deveria, sobretudo quando comparada às práticas de leitura e de produção de textos (BEZERRA; REINALDO, 2020). Em outras palavras, muito se tem produzido em termos de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos sobre novas perspectivas de abordagem da leitura e da escrita, por exemplo, o que tem implicado em reformulações dos materiais didáticos de Língua Portuguesa no sentido de atender às expectativas construídas relativas às práticas interativas, dialógicas, discursivas e enunciativas de leitura e de escrita.

No entanto, Bezerra e Reinaldo (2020) propõem que, muito provavelmente em razão das carências de pesquisas que se detenham ao estudo da análise da língua em uso, isto é, da AL, uma parcela significativa de livros didáticos ainda persiste em uma abordagem da língua conforme os pressupostos estáticos da gramática normativa, como se a língua fosse um corpo mumificado, estagnado no tempo, e não um organismo vivo, sempre em mudança. Consequentemente, o ensino de gramática continua tratando a língua de forma distanciada da realidade dos sujeitos, fazendo com que estes tenham aversão a ela. Nesse sentido, acarreta-se um processo de ensino e de aprendizagem que, muitas vezes, não faz sentido para o aluno, bloqueando, destarte, a apreensão dos saberes

atrelados à língua e ao seu funcionamento. Veloso (2014), inclusive, sugere que não se deve deixar de lado o ensino da dita Gramática Tradicional, mas ampliá-lo rumo ao da AL.

Ao estabelecerem um paralelo entre as pesquisas desenvolvidas no campo da AL na universidade – que se faz espaço de produção e (re)construção dos conhecimentos com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade cidadã – e o que, de fato, tem sido apresentado aos sujeitos envolvidos no cenário da Educação Básica em termos de propostas de AL em livros didáticos, Bezerra e Reinaldo (2020) buscam, justamente, evidenciar os desafios e as possibilidades encontradas na implementação da AL tanto na prática do aluno, que deve ser sujeito praticante de AL, bem como do professor, que, além de praticante, deve ter as competências e as habilidades necessárias para elaborar atividades de AL, além de mediar essa prática. Nessa perspectiva, Bezerra e Reinaldo (2020) consideram relevante a didatização da língua pela ótica da AL, já que, segundo elas, existem dois movimentos complementares principais, no tocante à prática de AL: o que se detém aos aspectos mais teóricos, relacionados à descrição e ao funcionamento da língua; e o que se vincula aos processos de didatização da prática de AL. Dessa forma, segundo as autoras, a prática de AL atrelada ao ensino também está conectada aos próprios pressupostos teóricos de descrição e funcionamento da língua, mas agora com caráter didático.

Veloso (2014), por sua vez, trata da problemática de, mesmo se sabendo da necessidade da nova perspectiva do ensino de língua pautada na AL, a escola insiste em ensinar apenas a Gramática Normativa (GN) aos alunos. Nesse panorama de ensino centrado na GN, surge o debate em torno das variantes linguísticas estigmatizadas, bem como das ideias de construções linguístico-discursivas ditas “corretas” e “erradas”, sugerindo que se deve apenas utilizar a norma padrão ditada pela GN, independentemente da situação comunicativa que se deseja estabelecer, que já se tenha estabelecido ou que se estabeleça. Com isso, Veloso (2014) contempla o preconceito linguístico como resultado desse processo de trabalho pautado na GN na escola, o que distancia o aluno da sua realidade de fala, fato corroborado por Bezerra e Reinaldo (2020) ao retratarem o ensino de língua ainda pautado na prescrição gramatical, sem considerar os seus usos sociais.

Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo (2020) e Veloso (2014) convergem ao apontarem para a prática de AL como aquela que considera os usos da língua e – em conformidade com o que João Wanderley Geraldi (2012) apresenta na década de oitenta, mais precisamente em 1984, no seu livro *O texto na sala de aula* – que tenha uma aplicabilidade no ensino em aulas de Língua Portuguesa, embora, como bem pontuam Bezerra e Reinaldo (2020), as raízes teóricas da didatização da AL estejam vinculadas aos estudos acerca da historicidade da língua(gem) e do trabalho linguístico implementados por Carlos Franchi (1977), em seu texto sobre *Linguagem: atividade constitutiva*. Assim sendo, Veloso (2014) chega a fazer menção a uma importante questão explicada por Geraldi ao tratar da necessidade de o trabalho com a prática de AL ser feito a partir das próprias produções textuais dos alunos, como forma de favorecer o desenvolvimento de uma escrita mais monitorada por parte do aluno, a partir da reflexão sobre a sua própria prática de uso escrito da língua, mediante práticas da AL.

No que diz respeito à teorização dos tipos de atividades de linguagem, Bezerra e Reinaldo (2020) tratam de três vieses de abordagem (o linguístico, o metalinguístico e o epilinguístico). Por sua vez Veloso (2014) só distingue o metalinguístico do epilinguístico, muito provavelmente porque ela considera o aspecto linguístico integrado ao epilinguístico, já que estratégias de repetição na língua correspondem a usos que, muitas vezes, possuem função coesiva – o que é corroborado pela ideia de Franchi (1987 *apud* BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 36), ao dizer que “(...) nas lacunas da atividade linguística, surge a *atividade epilinguística*.” (*grifos do autor*). Segundo Bezerra e Reinaldo (2020) e Veloso (2014), a diferença gritante entre as atividades metalinguísticas e as epilinguísticas consiste no fato de que estas estão intrinsecamente imbricadas aos usos sociais e discursivos da língua, devendo o leitor-falante ativar estratégias cognitivas para compreender os recursos expressivos que se encontram em ação; as primeiras, por sua vez, concatenam-se a abordagens mais próximas da gramática tradicional, com uma preocupação voltada à nomenclatura, conceitos fixos, classificações.

De acordo com Geraldi (2012), as atividades de metalinguagem que culminam em reflexões do mesmo tipo distanciam-se do processo interativo e, infelizmente, são as mais produzidas e utilizadas pelos professores em sala de aula de Língua Portuguesa. Em se tratando das atividades epilinguísticas, que se atrelam às reflexões sobre o uso da língua, o texto se torna base para a aula de português, de modo que a reflexão sobre o

funcionamento da língua se dá a partir dele, considerando suas diversas maneiras de articulação e de estilo de linguagem, tendo em vista que as gramáticas tradicionais ou normativas já não mais dão conta das demandas da língua portuguesa, hoje compreendida por meio da sua heterogeneidade, repleta de variações, mudanças, cujos contextos implicam usos específicos.

Nesse sentido, percebe-se uma prática que é ao mesmo tempo comum, mas negativa, no contexto do ensino de língua materna, sobretudo quando pensamos no livro didático, a partir de cuja configuração observam-se três tendências de ensino contempladas por Bezerra e Reinaldo (2020): conservadora, conciliadora e inovadora, sendo esta última a que mais deve levar o aluno a desenvolver atividades de epilinguagem. De acordo com as autoras, a conservadora estaria atrelada à abordagem da gramática tradicional e à metalinguagem; a conciliadora, a partir da qual se pratica a análise linguística de forma sistematizada, ainda sob a égide dos conteúdos normativos em concomitância com perspectivas da linguística; e a inovadora, em que também se pratica a análise linguística, com o “(...) objetivo precípua de contribuir para a formação da competência leitora do aluno” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 12).

Na verdade, o ensino pautado na metalinguagem, priorizado na maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, é descontextualizado das práticas reais de uso da língua no cotidiano social, incorrendo em um sério problema que poderá fazer com que o aluno incorra também em dissonâncias: a abordagem gramaticista não valoriza a criticidade e, como se sabe, muitos conceitos da gramática não se aplicam em muitas ocasiões. Como exemplo, pode-se mencionar o conceito que é dado à classe dos advérbios, ao serem tratados como invariáveis. Todavia, na oração “O rapaz chegou cedinho ao trabalho”, por exemplo, a palavra em destaque é um advérbio que expressa circunstância de tempo e que sofreu variação, haja vista que se flexiona a partir da forma “cedo”. Em casos como esse, a gramática tradicional não apresenta uma explicação, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Já as atividades epilinguísticas trazem significativas contribuições para o aluno, uma vez que favorecem o desenvolvimento de habilidades importantes para a articulação de uma leitura crítica e proficiente, indo além da metalinguagem e partindo para o uso da língua. Isso fica evidente quando se questiona, por exemplo, o porquê de uma determinada palavra ter sido usada em um determinado contexto e, diante disso, qual o

efeito que ela provoca; e esse tipo de ideia é importante porque faz com que o discente passe a compreender os discursos que permeiam a sociedade a partir dos usos do código, do sistema linguístico em si. Nesse direcionamento, para Mendes-Polato e Menegassi (2020, p. 1064-1065), a abordagem epilinguística é “(...) intensa, provocada, estimulada pelo professor mediador, para que o aluno opere com e sobre linguagem, (...) o que requer a análise e a apreensão/uso efetivo de recursos da língua que integram sua gramática na compreensão e na produção textual.”. No entanto, como já foi mencionado, não se deve descartar o trabalho com a metalinguagem, mas uni-lo à epilinguagem, seguindo o percurso: da epilinguagem à metalinguagem, conforme sugerem Veloso (2014), Bezerra e Reinaldo (2020), Mendonça (2006, 2007), dentre outros autores.

Discutidos esses aspectos, parte-se, adiante, para a análise das atividades propriamente dita.

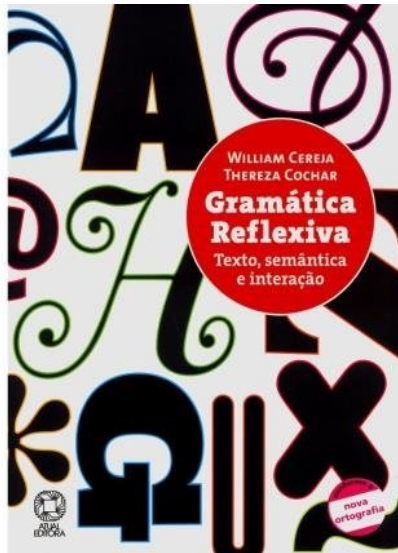
3 Análise de atividades em livro didático

As atividades analisadas a seguir integram o livro didático, volume único, direcionado ao contexto do Ensino Médio, de autoria dos conhecidos William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009). A escolha desse livro para implementação das análises a serem conduzidas baseia-se no fato de ele ser/ter sido amplamente utilizado nas escolas de Ensino Médio do país, bem como por seus autores serem vastamente (re)conhecidos na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao trazer em seu título a proposta de uma *Gramática Reflexiva* (cf. Figura 01), a produção de Cereja e Magalhães (2009) ousa quando comparada ao compêndio de livros didáticos já produzidos e utilizados em diversas escolas do país. O subtítulo do livro didático também se faz muito curioso: *Texto, semântica e interação*. Já de primeira instância, tomando os pressupostos de Marcuschi (2008) ao sugerir que o título é a primeira entrada cognitiva em um texto, o leitor infere de que se trata de uma obra que vai contemplar uma abordagem muito inovadora do ensino de língua portuguesa. Isso porque preza pelo *texto*, elemento preconizado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como instância básica e de base para o trabalho com a língua(gem). Além disso, aponta para a *semântica*, referenciando as perspectivas de sentido(s) que se dão de maneira específica a depender do contexto situacional de comunicação. Ainda,

sugere a *interação*, ideia central para a abordagem das práticas de linguagem não só nos PCN, como também na recente BNCC².

Figura 01 – Capa do livro didático de onde foram retiradas as atividades analisadas a seguir.



Fonte: Cereja e Magalhães (2009).

Antes de partir para a análise das atividades propriamente ditas, é importante que se faça uma ressalva. Ao discorrer sobre as premissas básicas para a elaboração de atividades de análise linguística, Geraldi (2012, p. 73-74) formula uma premissa fundamental para tal procedimento: “a análise linguística que se pretende **partirá não do texto ‘bem escrito’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’**. Ao contrário, o ensino gramatical **somente tem sentido para auxiliar o aluno**. Por isso partirá do texto dele.” (**grifos nossos**). Nesse sentido, tomando por base esse pensamento, quaisquer atividades presentes em livros didáticos – seja por partirem de textos bem escritos, dentre os quais, em sua maioria, textos literários, seja por não considerarem produções textuais de alunos da própria turma real – não contemplam o real sentido que configura a ideia da prática de AL para Geraldi (2012).

Geraldi (2012) é muito enfático ao dizer que o ensino de gramática, neste caso dos usos da língua, de uma gramática mais reflexiva, mais próxima da AL, *somente* fará

² Tendo em vista que o livro didático tomado como objeto neste artigo foi produzido antes da construção da BNCC, os autores tiveram cuidado para não incorrerem em anacronismos, no sentido de analisar as atividades a partir do prisma da BNCC, embora se saiba que muitas das bases teórico-metodológicas que dialogam com a perspectiva de AL da BNCC também alicerçam este artigo, como é o caso das ideias do próprio Geraldi (2012), de Veloso (2014), dentre outros.

sentido se partir dos textos dos alunos, já que o seu objetivo principal é favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico-discursivos desses sujeitos. Sendo assim, a análise que aqui se faz das atividades propostas no livro considera que elas não se tratam e nem se tratarão de uma prática de análise linguística nos moldes de Geraldi (2012), mas o são se for considerar as ideias de Bezerra e Reinaldo (2020) e de Veloso (2014), já que as primeiras utilizam a expressão *análise linguística* vinculadas a atividades presentes em livros didáticos, e a segunda, a uma prova escolar/avaliação de aprendizagem de língua portuguesa que, inclusive, parte de um texto literário. Contudo, as ideias de Geraldi (2012) acerca da prática de AL são fundamentais para as análises que são feitas; o que se quer dizer, aqui, é que o autor, em suas obras, costuma pensar a AL associada à produção de textos, o que não acontece nas atividades do livro didático analisadas adiante. Então, parte-se agora para a análise das atividades.

Figura 02 – Atividades sobre orações subordinadas adverbiais retiradas de livro didático para o Ensino Médio.


1. Leia as seguintes frases de caminhão e indique as circunstâncias que as orações subordinadas adverbiais expressam.

- Se ferradura desse sorte, burro não puxava carroça.
- Passarinho não come pedra porque sabe o bico que tem.
- Preguiça é o hábito de descansar antes de estar cansado.
- Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital.
- Sou grande porque respeito os pequenos.
- Se me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.

Leia este poema de Ferreira Gullar e responda às questões 2 a 5.

Cantiga para não morrer

<p>Quando você for embora moça branca como a neve, me leve.</p> <p>Se acaso você não possa me carregar pela mão, menina branca de neve me leve no coração.</p> <p>Se no coração não possa por acaso me levar moça de sonho e de neve, me leve no seu lembrar.</p>	<p>E se aí também não possa por tanta coisa que leve já viva em seu pensamento, menina branca de neve, me leve no esquecimento.</p>
---	---



(Os melhores poemas de Ferreira Gullar. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2002. p. 120.)


- Identifique o tema central do poema.
- Observe a primeira estrofe do poema.
 - Que circunstância expressa a oração *Quando você for embora*?
 - O que essa circunstância conota em relação à continuidade do amor?
- O poema apresenta uma construção paralelística, principalmente se considerarmos o início das estrofes. Observe:

Se acaso você não possa
Se no coração não possa
E se aí também não possa

 - Qual a circunstância expressa nos três versos?
 - Considerando-se que paralelismo são estruturas de repetição, o que as repetições sugerem no plano do relacionamento entre o eu lírico e a mulher amada?
- Como você justificaria o título do poema?

303

6. Leia esta tira:



(Adão Iturrugará. Folha de S. Paulo, 1/6/2004.)

- A oração do 1º quadrinho relaciona-se com a do 2º por meio da locução conjuntiva *a medida que*. Qual é o valor semântico dessa locução nesse período?
 - consequência
 - comparação
 - proporção
 - conformidade
- Classifique a oração *A medida que vamos ficando mais velhos*.

Fonte: Cereja e Magalhães (2009, p. 303-304).

Como se pode observar na Figura 02, as atividades em análise se inserem no rol de conteúdos da sintaxe do período, mais precisamente das Orações Subordinadas Adverbiais. Esse conteúdo, no contexto do Ensino Médio, refere-se à terceira série, momento em que se estuda, justamente, toda a parte de sintaxe, tanto da oração, quanto do período. Em relação a esse conteúdo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) contempla-o de duas maneiras: uma mais geral e outra mais específica. No tocante à mais geral, pode-se observar o que sugerem as competências gerais de linguagens da BNCC:

1. **Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas** (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, **a reflexão, a análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) **com base nos conhecimentos das diferentes áreas**.

(...)

4. **Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, **para** se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos** que levem ao entendimento mútuo.

(...) (**grifos nossos**) (BRASIL, 2018, p. 7).

Dado o exposto, com os novos direcionamentos e demandas da BNCC, Sigiliano (2021), ao analisar os volumes destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental das seis coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2020, constatou que, em livros didáticos produzidos pós-BNCC, já é possível observar um certo avanço na abordagem da gramática nas obras didáticas, em um viés da AL, embora ainda haja o que melhorar. Nesse viés, a autora esclarece que “Os dados revelaram avanços de algumas obras na abordagem contextualizada da gramática, na perspectiva da AL. Contudo, ainda não é esse o caso do que ocorre na maioria das obras ou na maioria das seções.” (SIGILIANO, 2021, p. 20).

Como sugere a BNCC, compreender o funcionamento da língua com vistas à reflexão e à análise crítica sobre as mais diversas áreas do conhecimento se faz ponto de partida para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, participativos e agentes na

sociedade para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2018). Ademais, esse sujeito deve utilizar a língua(gem) para produzir sentidos os mais diversos. Sem dúvida, quando se fala de orações subordinadas adverbiais, embora o nome soe, à primeira vista, um tanto quanto amedrontador para alguns, nada mais significa do que construções linguístico-discursivas que favorecem reflexões acerca da produção de sentidos construídas pelos sujeitos nos usos que fazem da língua(gem).

Mais especificamente, a BNCC contempla as orações subordinadas adverbiais em um outro momento quando traz as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes do Ensino Médio em termos das práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, de todos os campos de atuação social, pontuando como indispensável para o discente:

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, **marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito**: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes **recursos gramaticais que operam como modalizadores** (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou **orações adverbiais**, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (**grifos nossos**) (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse sentido, as orações subordinadas adverbiais, que são referenciadas na BNCC, condizem justamente com as ideias de *marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito* a partir de *recursos gramaticais que operam como modalizadores*. A oração adverbial é caracterizada como tal “(...) quando, à maneira de um advérbio, articula-se a outra, para operar nesta uma modificação, por meio da inserção de uma circunstância, que pode ser de causa, modo, tempo, condição, etc.” (LIMA, 2004, p. 54). Sendo assim, modificam o sentido da oração a que se conectam, de forma a promover um sentido pretendido pelo enunciador.

Voltando à análise das atividades (cf. Figura 02), verifica-se que, já de início, há uma atividade de metalinguagem, em que se pede para que se *indiquem* as circunstâncias expressas por um conjunto de seis orações concernentes às conhecidas “frases de caminhão”, reproduzidas na atividade. A visão dessas orações como sendo descontextualizadas pode ser relativa, já que o contexto pode ser considerado a partir das realidades dos sujeitos dos quais, espera-se o reconhecimento dessas orações escritas em

caminhões, conhecidas como frases de caminhões. Na verdade, constituem-se ditos populares de autoria incerta – pelo próprio fato de ser popular – que, geralmente, têm um caráter humorístico ou de sátira.

Ao requerer que se indique as circunstâncias que as orações adverbiais expressam, se quer, em outras palavras, classificar as orações com base em sua significação prescrita – e é importante que se frise isto – pela gramática normativa, conforme contempla o referido livro didático: causais (*porque, visto que, que, posto que, uma vez que*), consecutivas (*de modo que, de sorte que*), conformativas (*como, conforme, segundo, consoante*), concessivas (*embora, conquanto, que, ainda que, mesmo que*), comparativas (*como, que, do que, assim como*), condicionais (*se, caso, contanto que, desde que, salvo se*), finais (*para que, a fim de que, que*), proporcionais (*à proporção que, à medida que, ao passo que*) e temporais (*quando, enquanto, logo que, assim que, mal*), cada qual caracterizada por elementos conectivos específicos (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). A questão é que essa classificação que associa marcas linguísticas a sentidos específicos é falha, pois desconsidera processos de mudança de sentido de algumas marcas em razão, por exemplo, de processos de gramaticalização ou de usos em contextos distintos.

Prova desse descompasso entre marcas que se vinculam a sentidos pode ser facilmente verificado ao se comparar as orações **a** e **f** presentes na atividade um (1) em análise, em que se tem: “**a**) *Se ferradura desse sorte, burro não puxava carroça.*” e “**f**) *Se me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.*”³. Em **a**, a marca *se* remete o aluno a classificar a oração em destaque como sendo condicional, contudo essa classificação é limitada, não vai além do expresso pela forma *se*, e, muitas vezes, é meramente memorizada por parte dos alunos, os quais a associam à ideia de condicionalidade porque assim está dito no livro didático. Por exemplo, poderia ser explorado, nesse caso, o efeito de sentido provocado pela relação de condição estabelecida pela oração adverbial, cuja resposta se vincularia à percepção da ironia atrelada às noções inconsciente e popularmente associadas à ideia da ferradura como símbolo de sorte, fato que é contraposto à situação do burro ter de puxar carroça, o que é uma tarefa árdua; logo, é irônico pensar em alguém que ande com um objeto que traz sorte, mas que tem tanto azar ao ponto de ter de realizar uma atividade tão forçosa quanto

³ É importante esclarecer que os autores deste trabalho não compartilham de ideias/perspectivas machistas, misóginas, nem de qualquer tipo/modalidade de preconceito e/ou de discriminação que estejam associados às construções linguístico-discursivas presentes nas atividades analisadas.

a de puxar carroça, além da presença da partícula “não” na oração principal, que nega a condição, estabelecendo o tom irônico da sentença. Em **f**, por sua vez, a circunstância expressa pela oração em destaque pode ser dúbia, haja vista que ao passo que o *se* é marca de condição, no contexto específico de **f** também tem um sentido temporal, podendo, como prova disso, ser substituído pela marca *quando* sem que haja alteração de sentido: “**f-1**) *Quando me vires abraçado com mulher feia, separa que é briga.*”. Nesse caso, o *se* pode flutuar entre condição e tempo, ou, talvez, a condição se configurasse uma categoria interna ao tempo. Como se pode verificar, neste caso, a Gramática Normativa não consegue dar conta dos usos diversificados que se dão na língua no tocante às prescrições por ela estabelecidas.

Situação semelhante ocorre com a oração em destaque em “**d**) Seja paciente na estrada *para não ser paciente no hospital.*”. Paralelamente aos pressupostos da tradição gramatical, a marca *para* caracterizaria a oração em destaque como adverbial final, tendo em vista que se deve ser paciente na estrada com a finalidade, com o objetivo, a fim de que não precise ser paciente no hospital. É, mais precisamente, uma oração adverbial final reduzida de infinitivo, haja vista a presença da forma nominal do verbo *ser*. Contudo, é também possível a percepção condicional expressa pela oração adverbial em relação à oração principal. Assim, **d** pode ser compreendida a partir de uma leitura reconstruída cognitivo-inconscientemente da seguinte maneira: “**d-1**) Se não for paciente na estrada, será paciente no hospital.”, o que acarreta uma compreensão de condição, isto é, caso não se seja paciente no trânsito, o terá de ser no hospital, ou ainda “**d-2**) Se for paciente na estrada, não será paciente no hospital.”. Na verdade, essa oração poderia ser explorada além do aspecto circunstancial prescrito pela GN, já que há uma abordagem da polissemia da palavra *paciente*, entendido como ter paciência, não ter pressa, na oração principal de **d**, e como sujeito internado ou hospitalizado na oração em destaque também em **d**.

No que se refere aos períodos “**b**) Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem.*” e “**e**) Sou grande *porque respeito os pequenos.*”, embora as orações em destaque possam ser classificadas, de primeira instância, como subordinadas adverbiais causais, de acordo com a GN, também podem ser entendidas como orações coordenadas explicativas, visto que podem ser substituídas por *pois*, partícula explicativa por excelência de acordo com o próprio livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2009). Segundo Luft (2002, p.

77), existe uma diferença singular entre as orações coordenadas explicativas e as subordinadas adverbiais causais:

A oração causal enuncia a *causa* do *efeito* expresso pelo verbo da respectiva oração principal: não estudar é a causa de o aluno não aprender; não terem dado a palavra a Antônio foi a causa de sua irritação; a desobediência do menino foi a causa de ele ter sido castigado; ter estado doente foi a causa de Maria faltar às aulas.

Já pela oração explicativa, o falante enuncia (“explica”) o motivo de sua ordem, suposição ou declaração: *deve ter chovido, (e eu suponho isso) porque a grama está molhada.* (Claro: o estar molhada a grama não é a causa de ter chovido, pois exatamente o contrário é que é verdade.) *Fale baixo, (e eu mando/peço isso) porque há gente dormindo.* (grifos do autor)

Com base nessas considerações de Luft (2002), **b** seria, na verdade, uma oração coordenada explicativa, uma vez que pode ser reconstruída assim: “**b-1**) [Passarinho] Sabe o bico que tem *porque não come pedra.*”, isto é, se for estruturada ao contrário o que se diz continua sendo verdade, tendo o mesmo sentido de **b**. No entanto, **e** realmente é uma oração subordinada adverbial causal, uma vez que, caso fosse reconstruída, não permaneceria com o mesmo sentido: “**e-1**) Respeito os pequenos *porque sou grande.*”. Como se pode verificar, o sentido que se depreende da oração em destaque em **e-1** é o de que, pelo fato de ele ser grande, respeita os pequenos, enquanto que em **e** o sentido é o de que o fato de se respeitar os pequenos o torna grande. Já a oração em destaque em “**c**) Preguiça é o hábito de descansar *antes de estar cansado.*” contempla corroborativamente a associação entre a marca *antes de* e a circunstância de tempo por ela expressa.

Dessa maneira, no tocante à atividade 1, poderia ser reformulada de forma a contemplar toda a discussão implementada acerca dela do seguinte modo:

1. Frases de para-choque são mensagens escritas à tinta ou dispostas em painéis iluminados, em para-choques de caminhão ou outros veículos, que, geralmente, caracterizam alguma influência da frase com o seu proprietário. Podem ser frases humorísticas, religiosas, filosóficas ou adágios populares seculares que caminhoneiros colocam em seus para-choques, sendo uma das manifestações do folclore na linguagem popular. (Adaptado de Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Frases_de_para-choque. Acesso em 13 de set. 2019).

Com base nisso e nos seus conhecimentos de mundo, responda ao que se pede.

a) Na “frase de caminhão” “*Se ferradura desse sorte*, burro não puxava carroça.”, o “se” funciona como marca da oração em destaque, fazendo-a expressar uma dada circunstância. Dessa maneira, explique qual é essa circunstância expressa e, tendo em vista a avaliação social que se tem diante dessa frase de caminhão, qual o efeito de sentido provocado por essa construção linguístico-discursiva?

Possibilidade de resolução⁴: O “se” presente na oração subordinada adverbial a faz expressar circunstância de condição e o sentido que pode ser estabelecido a partir da relação entre a oração principal e a subordinada é o de ironia, já que se esperava que a ferradura fizesse do burro um sortudo, em vista da simbologia existente entre ferradura e sorte, o que contrasta com a ideia de ele executar um trabalho árduo como é o de puxar carroça.

b) Considere as seguintes “frases de caminhão”: “*Se ferradura desse sorte*, burro não puxava carroça.” e “*Se me vires abraçado com mulher feia*, separa que é briga.”. Pode-se dizer que a circunstância expressa pelo uso do “se” é a mesma em ambas as construções linguísticas em destaque? Reflita e justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Não. No primeiro período, o *se* da oração subordinada tem valor condicional, mas que é negado pela sentença seguinte, visto que se, de fato, a ferradura fosse objeto que provocasse sorte, o burro não estaria puxando carroça, atividade compreendida como sendo ruim, vinculada à pessoa que não tem sorte. No segundo período, por sua vez, o *se* pode ter valor de condição, pois ser visto abraçado com mulher feia é condição para que se separe (um homem que estivesse abraçado com tal mulher). Para além disso, o *se* empregado na segunda oração em destaque expressa ideia de tempo, podendo ser substituído por *quando* sem alteração de sentido: “*Quando me vires abraçado com mulher feia*, separa que é briga.”.

c) Tendo em vista as construções “Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem*.” e “Sou grande *porque respeito os pequenos*.”, podemos dizer que *porque sabe o*

⁴ É importante frisar que as possibilidades de resolução apresentadas às atividades reformuladas e propostas pelos autores são, como o próprio nome sugere, possibilidades, ou seja, outros percursos – que não os apresentados pelos autores deste trabalho – podem ser percorridos na resolução das referidas atividades.

bico que tem é, na verdade, uma explicação em relação à ideia de o passarinho não comer pedra, visto que pelo fato de ele saber o bico que tem, que não é um bico tão resistente assim, ele não come pedra. Prova dessa relação explicativa é que se o período for invertido, não há alteração de sentido: *Passarinho sabe o bico que tem porque não come pedra*; alterou-se apenas a posição das orações. Nesse sentido, podemos analisar o período “Sou grande *porque respeito os pequenos*.” da mesma maneira que analisamos “Passarinho não come pedra *porque sabe o bico que tem*.”, isto é, com a oração em destaque como uma explicação da oração principal? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Poder até se pode. Todavia, a oração *porque respeito os pequenos* tem mais um caráter causal do que explicativo, já que justifica o *status* de grandeza. Prova disso é que se as orações mudarem de posição, o sentido do período não permanece o mesmo: “Respeito os pequenos *porque sou grande*.”.

d) Observe a seguinte construção: “Seja paciente na estrada *para não ser paciente no hospital*.”. Normalmente, de acordo com a gramática tradicional, a oração em destaque seria classificada como sendo oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo em razão da presença do marcador *para*, indicando, portanto, finalidade, isto é, “Seja paciente na estrada *a fim de* não ser paciente no hospital.”. Contudo quando nos detemos ao aspecto semântico, um outro sentido pode ser inferido entre as orações que compõem o período. Assinale um X na única alternativa correta.

- () de causa, pois como é paciente na estrada, não o será no hospital.
- () de consequência, haja vista a situação de ser paciente no hospital como consequência de não ser paciente no trânsito.
- () de tempo, pois a oração em destaque indica um futuro certo caso não seja paciente na estrada.
- () de condição, uma vez que *se* for paciente na estrada, não o precisará ser no hospital.
- () de lugar, porque há um contraste entre dois lugares: estrada e hospital.

Possibilidade de resolução: A alternativa correta é a “de condição, uma vez que *se* for paciente na estrada, não o precisará ser no hospital.”, que expressa, justamente, condição, já que ser paciente na estrada é condição para não ser paciente no hospital.

e) Ainda em relação ao período “Seja paciente na estrada para não ser paciente no hospital.”, verificam-se duas ocorrências da palavra *paciente*. Em que medida esses dois usos desta palavra se distanciam ou se aproximam? Como esses usos contribuem para a construção do sentido do período?

Possibilidade de resolução: Esses dois usos se distanciam em termos de sentido, já que na primeira ocorrência a palavra *paciente* significa *ter paciência, não ter pressa*, enquanto que na segunda tem a ver com *ser paciente de hospital, estar doente, acamado em hospital*. Ao passo que se distanciam no sentido, aproximam-se na construção de sentido da “frase de caminhão” ao promoverem a reflexão crítica com um certo tom humorístico, dada a relação existente entre a necessidade de não ter pressa no trânsito para que não se envolva em um acidente que viesse a demandar a hospitalização da pessoa.

f) Em geral, é possível encontrar a seguinte frase de caminhão “A preguiça nada mais é do que o hábito de descansar antes de estar cansado”. No entanto, no texto a seguir, esta frase encontra-se retextualizada no gênero meme, conforme é possível verificar:⁵



Fonte: Disponível em: <https://www.pinterest.es/pin/560135272387343857/>. Acesso em: 13 de set. 2019.

i) Com base na leitura do texto acima, a palavra *preguiça* pode assumir valores distintos ao se considerar somente o texto verbal ou quando se considera também o texto não-

⁵ Nesta proposta de reformulação, os autores deste artigo optaram por apresentar a frase de caminhão retextualizada no gênero meme, como forma de poder explorar outros aspectos linguístico-discursivos do enunciado, como é o caso da relação existente com a linguagem não-verbal.

verbal. Quais valores são esses e como eles convergem para a construção de sentido do texto?

Possibilidade de resolução: Tomando-se por base o texto não-verbal, a palavra *preguiça* assume valor de *aversão ao trabalho, de não querer realizar uma ação ou atividade*. Por sua vez, tomando o texto como um todo, há a criação de um *link* com a imagem da preguiça como sendo o *animal* representado no não-verbal. Essa relação implementada no tocante ao significado da palavra preguiça do texto verbal com o não-verbal favorece a construção de sentido do texto à medida que permite uma metáfora entre o ser humano preguiçoso e o bicho preguiça, que é lento, devagar por natureza, fato que leva muitas pessoas a chamar outras que não são tão dispostas ao trabalho de *bicho preguiça* em referência às “qualidades” desse animal.

ii) Na parte verbal do referido texto, a oração *antes de estar cansado* expressa ideia de quê em relação à oração que a antecede? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Expressa ideia de tempo, mais precisamente de algo anterior ao *hábito de descansar*. Nesse sentido, a preguiça é predicada como “o hábito de descansar *antes de estar cansado*”, sendo a oração adverbial temporal reduzida de infinitivo em destaque marcada temporalmente pelo advérbio *antes*.

Quando se passa às atividades de 2 a 5 (cf. Figura 02), verifica-se que são construídas a partir de um texto literário, o que já se faz bem estranho tomando como referência o que Geraldí (2012) discute ao propor atividades de análise linguística a partir de textos dos próprios alunos. Ora, como se fazer AL que tenha uma proposição didática, com vistas ao aluno desenvolver e potencializar os usos que faz língua, se o ponto de partida é o texto literário, caracterizado por um uso específico da língua e que, muitas vezes, se distancia da realidade dos sujeitos em razão da sua erudição? Ainda, como se visualiza na atividade 2, refere-se a uma concepção de leitura muito ampla, em que se preza pela identificação do tema do texto. Nesse caso, o mais adequado seria, antes disso, começar explorando o título, que se faz primeira entrada cognitiva do texto (MARCUSCHI, 2008), e, seguidamente, abordar outros elementos estéticos do poema

para levar, por fim, o aluno a inferir o tema de que trata o texto. Fato semelhante ocorre com a atividade 5, que pede ao aluno para justificar o título do poema; isso é muito abrangente, justificar a partir de que aspectos? Ambas as atividades, 2 e 5, se querem atividades de leitura, mas fogem da abordagem do gênero poema em si, caracterizando-se, como se diz popularmente, “enchedoras de linguíça”, pois são mal formuladas e não apresentam/têm um objetivo para uma aprendizagem do aluno.

Ademais, a alternativa **a** da terceira atividade está mal posicionada no contexto da atividade, pois aborda um conhecimento gramatical como se o texto literário fosse apenas o pretexto para tal abordagem. No entanto, associada à alternativa **a**, a **b** se mostra bem construída, uma vez que não se prende à estrutura ou à marca circunstancial da oração, partindo para a implicação desta na ideia da continuidade do amor no texto. E é justamente nesse caminho que devem ser construídas as atividades de AL, rumo ao texto-discurso, em um movimento que parte do texto-discurso, volta-se para o contexto e retorna ao texto-discurso, em um ir e vir que contemple as relações das formas que marcam funções específicas em situações comunicativas também muito específicas. A atividade 4, por sua vez, também traz uma formulação de questão interessante na sua alternativa **b** ao contemplar o paralelismo, mas que deveria englobar a alternativa **a**, de maneira que, em um único comando, exigisse do aluno a compreensão do paralelismo sintático que implica no semântico.

Detendo-se às questões de AL propriamente ditas, especificamente no tocante ao conteúdo das orações subordinadas adverbiais, propõe-se as seguintes construções e/ou reformulações nas atividades 3 e 4 da atividade (cf. Figura 02):

03 – Popularmente, diz-se que “A paixão vai e volta, mas o amor fica.”. Com base nesse dizer popular e na leitura que se faz da primeira estrofe do texto, reflita e registre suas conclusões sobre a ideia de amor presente na lírica sugerida pelo eu-lírico a partir da circunstância expressa na oração *Quando você for embora*, em razão do sentido decorrente do termo em destaque.

Possibilidade de resolução: A oração que dá início ao poema, *Quando você for embora*, é normativamente classificada como oração subordinada adverbial temporal reduzida de infinitivo, expressa, portanto, circunstância de tempo, o que pode ser facilmente

verificado pela marca temporal mister *quando*, ou seja, pode ser lida da seguinte maneira: *No tempo em que você for embora*. Nesse caso, no contexto do poema, reflete a expectativa que o eu-lírico tem de a mulher amada ir embora em um dado momento. Nesse caso, tomando como base o dito popular, indo a mulher de fato embora, não haveria amor da parte dele, mas sim paixão, porque como bem sugere o dizer popular: “A paixão vai e volta, mas o amor fica.”.

04 – O poema apresenta uma construção paralelística, principalmente se considerarmos o início das estrofes. Observe:

Se acaso você não possa Se no coração não possa E se aí também não possa
--

Com base na leitura do poema e nesse arranjo paralelístico caracterizado pela repetição de estruturas sintáticas semelhantes, qual sentido pode ser inferido em razão das circunstâncias expressas por essas estruturas no que faz menção ao relacionamento entre o eu-lírico e a mulher amada?

Possibilidade de resolução: Infere-se uma ideia de condição atrelada a pedidos que o eu-lírico faz à mulher amada, demonstrando que ele quer muito que ela não o esqueça, mas que, ao mesmo tempo, não irá obrigá-la a isso, o que pode ser entendido a partir da presença paralelística da marca *não* que tem a ver com a negação da condição solicitada pelo eu-lírico.

Passando-se à atividade 6 (cf. Figura 02), que tem como texto base uma tirinha, observa-se que ambas as alternativas **a** e **b** são praticamente idênticas ao solicitarem do aluno quase a mesma coisa, visto que a primeira quer saber o sentido da locução conjuntiva *à medida que* e a segunda que saber a classificação da oração iniciada por tal locução. Em primeiro lugar, não há sentido em duas questões requererem a mesma habilidade de reconhecimento de oração e a este se vinculado o do sentido da marca circunstancial. Em segundo, comandos como *classifique* em atividades que se pretendem de AL se mostram inteiramente incoerentes, porque a classificação é um comando típico de atividade metalinguística, além de ser comumente vinculado à perspectiva tradicional

de ensino. Além disso, a atividade espera que o aluno classifique a oração iniciada por *à medida que* como proporcional, prova disso é que as opções que aparecem na alternativa a são: consequência, comparação, proporção e conformidade. Contudo, nesse contexto em específico, semanticamente, essa expressão também tem um sentido de tempo, até mesmo porque a proporção está inserida no domínio do tempo, prova disso é que a expressão pode ser substituída por *quando* sem que haja alteração de sentido: *Quando vamos ficando mais velhos (...)*. Porém, esse viés de sentido não é contemplado na atividade, restringindo a percepção do aluno em relação aos usos da língua e os sentidos produzidos por esses usos em contextos os mais diversos.

Dado o exposto, propõe-se que a atividade seja construída da seguinte maneira:

06 – Leia a tirinha a seguir e responda ao que se pede.



De acordo com o dicionário online Priberam, *à medida que* é uma “Expressão que indica progressão simultânea ou proporção (ex.: *à medida que avançava, ia ficando mais cansado*).” (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/%C3%A0%20medida%20que>. Acesso em: 13 de set. 2019). Com base na leitura da tirinha, desse verbete, além dos seus conhecimentos de mundo e da presença da marca *à medida que* no primeiro quadro da tirinha associada a palavras do campo semântico de idade, como *velhos*, poderíamos inferir outra(s) circunstância(s) expressa(s) pela oração do primeiro quadro que contribua para construção de sentido do texto, além da apresentada no verbete? Se sim, qual(is)? Justifique sua resposta.

Possibilidade de resolução: Sim, podemos inferir outra circunstância. Em termos formais, isto é, levando em consideração apenas a forma, a oração iniciada por *à medida que* expressa justamente o que pontua o verbete apresentado. Todavia, ao se considerar os aspectos semânticos que convergem para a construção de sentido(s) do texto, a oração do primeiro quadrinho também se insere no campo temporal, podendo ter a marca *à*

medida que substituída por quando sem que haja alteração de sentido no texto: Quando vamos ficando mais velhos (...). Essa construção temporal remete, inclusive, ao passar do tempo que leva à culminância do último quadrinho, que associa a passagem do tempo à perda de cabelos.

Destarte, as propostas de retirada, de reformulação e de criação de atividades de AL que aqui foram feitas e explicadas de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que tomam a reflexão da língua em uso, configuram-se perspectivas de abordagem possíveis e mais reflexivas em comparação à versão que está presente no livro didático (cf. Figura 02). Na verdade, pôde-se perceber que as atividades analisadas, propostas no livro didático, apesar de já contemplar reflexões epilinguísticas, mostrou-se falha, seja por não posicionar corretamente a questão no contexto de direcionamento cognitivo do aluno, seja porque não se integrou adequadamente ao texto, além do fato da presença de atividades marcadamente metalinguísticas, inclusive aparecendo antes das que se pretendiam epilinguísticas. Isso revela um truncamento em relação à teoria de AL, a qual preza por, primeiramente, fazer o aluno refletir sobre o uso, o que corresponde à reflexão epilinguística, para somente depois compreender a forma, e, se possível, que o próprio aluno construa a sua definição sobre a forma a partir da compreensão dos usos da língua. Como se pode observar, as atividades aqui propostas inovam – podem ser classificadas como inovadoras (BEZERRA; REINALDO, 2020) –, inclusive, ao não solicitarem classificações nem nomenclaturas, uma vez que se preocupam em potencializar a análise da língua pelo discente, articulada à leitura, contribuindo para sua formação enquanto sujeito social, crítico e reflexivo inserido em uma sociedade em constante mudança, assim como a língua.

4 Considerações finais

As dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa em aderirem à prática da AL, já que os livros didáticos que lhes são disponibilizados, em sua maioria, contemplam uma abordagem um tanto quanto distanciada da AL, configuram-se como empecilhos na construção de questionamentos acerca dos usos da língua e na atualização do seu próprio compêndio linguístico. Paralelamente, a prática da gramática tradicional,

muito evidente em livros didáticos de Língua Portuguesa, faz com que os alunos se questionem em relação ao verdadeiro sentido das aulas de português para suas vidas, uma vez que, ao se depararem com conceitos e mais conceitos de sujeito, de adjunto adnominal, de complemento nominal, dentre outros diversos, os discentes não veem significação nesses conteúdos. Em outras palavras, os alunos não veem aplicabilidade desses conceitos em situações práticas do dia a dia.

Dado o exposto, o objetivo deste trabalho consistia em *analisar o tratamento dispensado ao tópico Orações Subordinadas Adverbiais no livro didático de Cereja e Magalhães (2009) para propor a reformulação de atividades, a fim de aproximá-las da abordagem da análise linguística*. Assim, percebeu-se que, apesar de já ser possível visualizar algum avanço na abordagem da língua na atividade analisada, ainda existem possibilidades de se promover uma maior contextualização das atividades, de forma a situar melhor o aluno diante do uso que se faz da língua em um contexto particular. Dessa maneira, não se trata de deixar de lado a nomenclatura da gramática tradicional – embora há quem discorde disso ao defender a extinção dessa nomenclatura. Trata-se de reconfigurar o modo como a gramática tem sido trabalhada em sala de aula, por meio de práticas de análise da língua em funcionamento, considerando o contexto e os efeitos de sentido produzidos na construção de enunciados devidamente arranjados e articulados. Ainda, a integração desses aspectos à prática de produção de textos pode propiciar, ainda mais, um trabalho contextualizado via AL, conforme sugere Geraldini (2012).

Como sugestões para pesquisas futuras, pode-se pensar na realização de intervenções que priorizem a aplicação da atividade presente no livro didático analisado junto a um grupo de alunos e, seguidamente, a aplicação da atividade reformulada apresentada neste trabalho, com vistas a comparar a compreensão e o desenvolvimento do senso crítico dos alunos em relação ao tópico de Orações Subordinadas Adverbiais em ambas as atividades. Nesse direcionamento, também caberiam reflexões acerca das representações da AL, tanto pelos professores, a partir das atividades que (re)elaboram, quanto dos próprios alunos sobre a AL, mediante as suas respostas a tais atividades.

Assim, como bem assevera Mendonça (2006), a má escolha dos livros didáticos pelos professores das próprias escolas tem feito com que o ensino de gramática ainda tenha prevalecido no contexto educacional, reforçando o preocupante desempenho dos alunos nas avaliações de leitura e escrita. Logo, enfatiza-se a importância de se rever a

formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, promovendo-a sob a ótica da AL, a fim de que, de fato, se consiga fazer com que os alunos vejam sentido para suas vidas nas aulas de português a partir de uma abordagem que se aproxime das suas realidades, analisando a língua dos próprios alunos, a partir das suas próprias produções de texto. Também, quanto à abordagem ainda limitada dos livros didáticos em relação à perspectiva de AL no tratamento de tópicos gramaticais como o de Orações Subordinadas Adverbiais, cabem formações continuadas que permitam aos professores habilitação para que possam complementar, sob a ótica da AL, as abordagens “tradicionais” dos livros didáticos, principalmente tendo em vista que não existem livros didáticos perfeitos.

Contribuição

Guilherme Moés: Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Dalva Lobão Assis:** Supervisão; Escrita – análise e edição.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística:** afinal a que se refere? – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/ PB: EDUFPG.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 de set. 2019.

BUNZEN, Clécio. Reapresentações de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas, Mercado de Letras, 2007. p. 79-110.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Período composto por subordinação: as orações subordinadas adverbiais. In: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva:** volume único. 3. ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2009. pp. 299-307.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 22, p. 9-41, 1977.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. pp. 59-79.

LIMA, Ana. Funções textual-discursivas das 'orações adverbiais' sem matriz. **Veredes**, v.8, n.1 e n.2, p.53-62, jan./dez. 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. Supervisão Lya Luft; organização Marcelo Módolo; consultoria técnica Mário Eduardo Viaro. – 2.^a ed. rev. e atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, 2020, p. 1059-1098.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 109-226.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística: por que e como avaliar? In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-110.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, 2010, p. 70-83.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3742-3757, ago. 2019.

SIGILIANO, Natália Sathler. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 25, n. 2, 2021, p. 1-23.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 155-177.

TARTAGLIA, Ednaldo. Livros didáticos sob a ótica do funcionalismo linguístico: o caso do ensino das orações adverbiais. **Entrepalavras**, v. 8, n. 2, p. 304-322, maio/ago. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VELOSO, Danielle Rodrigues Pereira. Sugestões de atividades de análise linguística com base em avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. In: **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE**, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014 / organizadores Marco Antonio Martins, Lucrécio Araújo de Sá Júnior e Sulemi Fabiano Campos. Realização Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste-GELNE. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 15 de abril de 2021

Publicado em abril de 2022

Guilherme Moés

E-mail: guilherme.moes09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3372-0795>

Dalva Lobão Assis

E-mail: dalvalobaodla2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9359-8712>

Por uma abordagem funcional e multimodal para estudos linguísticos: das funções de Jakobson às metafunções de Halliday, Kress e Van Leeuwen

In favor of a functional and multimodal approach to linguistic studies: from Jakobson's functions to Halliday's and Kress and Van Leeuwen's metafunctions

Cláudia Regina Ponciano Fernandes
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Keila Gabryelle Leal Aragão
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil

Resumo: Embora diversos estudiosos tenham discorrido sobre funções da linguagem, como Bühler (1934), Morris (1967), Britton (1970), possibilitando pesquisas ancoradas em diversas teorias funcionalistas, neste trabalho, a temática se desenvolve por meio das ideias de Jakobson (1985), Halliday (1989) e Kress e van Leeuwen (2006). Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo discutir as relações entre funções e metafunções desses estudiosos como possibilidades de embasamento teórico-metodológico em pesquisas, desenvolvendo um diálogo em prol de uma abordagem multimodal para análise de textos. O estudo ancora-se nas funções da linguagem de Jakobson (1985), nas metafunções de Halliday (1989), para textos verbais, e nas metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) para textos visuais. Em termos metodológicos, este trabalho constitui-se em ensaio teórico, desenvolvendo-se em torno de uma proposta comparativa entre as referidas funções e metafunções, culminando na defesa de uma abordagem multimodal para análises de textos. Inicialmente, são descritas as possíveis semelhanças e diferenças entre as funções e as metafunções da linguagem estabelecidas por esses estudiosos já citados. Em seguida, argumentos são apresentados em prol de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos que relacionem o verbal e o visual. Por último, destacamos como relevante a divulgação dessas abordagens como ferramentas analíticas para textos multimodais e a participação dos estudiosos da linguagem em formações continuadas regulares como meio de ampliação desses conhecimentos.

Palavras-chave: Funções da Linguagem; Metafunções; Jakobson; Kress e van Leeuwen

Abstract: Although several scholars have discussed language functions, such as Bühler (1934), Morris (1967), Britton (1970), enabling research anchored in several functionalist theories, in this paper, the theme is developed through the ideas of Jakobson (1985), Halliday (1989) and Kress and van Leeuwen



(2006). From this perspective, this paper aims at discussing the relations between functions and metafunctions of these scholars as possibilities of theoretical and methodological basis in researches, developing a dialogue towards a multimodal approach to text analysis. The study is anchored on Jakobson's (1985) functions of language, Halliday's (1989) metafunctions for verbal texts, and Kress and van Leeuwen's (2006) metafunctions for visual texts. In methodological terms, this paper is a theoretical essay, developing around a comparative proposal between the mentioned functions and metafunctions, culminating in the defense of a multimodal approach for text analysis. Thus, initially, the possible similarities and differences between the functions and metafunctions of language established by these scholars are described. Next, arguments are presented for a multimodal approach to linguistic studies that relate the verbal and the visual. Finally, we highlight as relevant the dissemination of these approaches as analytical tools applicable in multimodal texts and the participation of language scholars in regular continuing education as a means of expanding this knowledge.

Keywords: Language function; Metafunctions; Jakobson; Kress and van Leeuwen

1 Considerações iniciais

Ao nos depararmos com o termo “funções da linguagem”, devemos primeiramente pensar em qual sentido o vocábulo “função” está sendo empregado, julgando que se trata de algo abstrato e complexo como a linguagem (MARTELOTTA, 2011). Não poderemos, no entanto, responder a essa pergunta, sem considerarmos que a linguagem possui diferentes funções de acordo com o contexto, a situação social dos envolvidos e as distintas abordagens funcionalistas de diversos estudiosos como Bühler (1934), Morris (1967), Britton (1970), Jakobson (1985), Halliday (1989), Kress e van Leeuwen (2006). Neste trabalho, o cerne da discussão se volta para as abordagens desses três últimos.

De acordo com Arnt e Catto (2010), Halliday (1989) apontou Bühler (1934), Morris (1967), Britton (1970) e o próprio Jakobson (1985) como autores que defendem a tese de que a linguagem desempenha diferentes funções. Cada um deles aborda as funções da linguagem a partir de suas áreas de interesse. O alemão Karl Bühler (1934), da psicologia, estabeleceu funções distintas para a linguagem, determinando três finalidades específicas: expressar o pensamento do falante, dirigir-se ao ouvinte e representar o mundo. São respectivamente as funções expressiva, conativa e representativa, orientadas para as três pessoas do discurso envolvidas em um evento comunicativo: o falante (função expressiva), o ouvinte (conativa) e o mundo circundante (representativa). Para Morris

(1967), da área de comportamento animal, as funções da linguagem são classificadas conforme o que se fala, dividindo-as em: fala informativa, fala emotiva, fala exploratória e fala social. A informativa diz respeito à troca cooperativa de informações; a emotiva assemelha-se à função expressiva de Bühler; a exploratória refere-se à função estética da fala; a social é a fala por educação, para iniciar uma conversa. Britton (1970), da área de Educação, tinha como preocupação o desenvolvimento da escrita das crianças, propondo as funções poética, expressiva e transacional. Na sua visão, na função expressiva seria visto o primeiro aspecto a ser considerado na escrita, e como ela se desenvolveria; na função transacional, a ênfase estaria no papel do participante e, na função poética, a ênfase se voltaria para um caráter mais individual da linguagem. Roman Jakobson (1985)¹, estudioso de áreas como Antropologia, Biologia, Psicologia, Literatura, adotou a classificação de Bühler (1934) e ampliou esse número para seis (discorridas adiante), segundo apontam Arnt e Catto (2010), Casseb-Galvão (2006), Chalhub (1999), Pires (2013), entre outros.

Ainda que nos estudos de Halliday (1989) não se encontrem influências explícitas das funções da linguagem de Jakobson (1985), os trabalhos de Arnt e Catto (2010), já mencionados, como também Martini e Cargnin (2012), apresentam análises comparativas entre os estudos desses autores, apontando aspectos em comum. Tais análises nos instigaram a seguir um percurso semelhante para os estudos da linguagem visual, ancorados em Kress e van Leeuwen (2006), procurando uma possível interseção entre funções e metafunções por um viés multimodal, uma vez que não encontramos artigos anteriores com tal perspectiva em consulta ao *Google Acadêmico*².

Pesquisas que investigam a linguagem sob a perspectiva funcional têm se ampliado nas últimas décadas, ancoradas em diversas teorias funcionalistas. De modo semelhante, pesquisas em multimodalidade têm direcionado a análise de textos a partir de uma gama de modos semióticos responsáveis por efeitos de sentidos. Dentro desse

¹ Não identificamos com precisão a data da obra de *Linguagem e Comunicação*. Nossa leitura foi realizada pela versão de 1985, mas encontramos a obra datada a partir de 1960. As datas citadas nas obras de Bühler, Morris e Briton seguem conforme o texto de Arnt e Catto (2010), por isso não constam nas referências.

² Na procura por artigos no mecanismo de busca *Google acadêmico*, inserimos as palavras-chave: funções de Jakobson, metafunções de Halliday, metafunções de Kress e van Leeuwen, mas não houve ocorrências de títulos de trabalhos com essas palavras relacionadas. Encontramos duas ocorrências referentes aos trabalhos já citados se inserirmos apenas as palavras-chave: funções de Jakobson e metafunções de Halliday. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=fun%C3%A7%C3%B5es+de+Jakobson%2C+metafun%C3%A7%C3%B5es+de+Halliday&btnG. Acesso em: 19 mar. 2021.

panorama, o objetivo geral deste trabalho é discutir as relações entre as funções Jakobson (1985), as metafunções de Halliday (1989) e as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) como possibilidades de embasamento teórico-metodológico conforme objetivos de cada pesquisa, defendendo uma abordagem multimodal para análises de textos. Tal defesa decorre após nossa compreensão dos diversos modos semióticos orquestrados para construção de sentidos em qualquer texto, intimamente relacionados ao sistema da língua e a seu uso em prol de propósitos comunicativos, de modo que não existe texto monomodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Pretendemos, especificamente: descrever as funções da linguagem estabelecidas por Jakobson (1985), as metafunções de Halliday (1989), para textos verbais, e as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006), para textos visuais; estabelecer possíveis semelhanças e diferenças entre elas; e apresentar pontos argumentativos em defesa de uma abordagem multimodal para análise de textos.

Como sinalizado anteriormente, a justificativa deste trabalho recai na correlação entre funções e metafunções por um viés multimodal, enfatizando as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) para estruturas visuais, devido à inexistência de trabalhos anteriores nessa perspectiva, visto que os dois trabalhos citados apontam aspectos em comum entre as funções da linguagem de Jakobson (1985) e as metafunções de Halliday (1989).

Em termos metodológicos, este trabalho constitui-se em ensaio teórico, fruto do trabalho final de uma disciplina da pós-graduação³, cujo diálogo se iniciou a partir de leituras, discussões e contribuições de estudos anteriores sobre a temática. Nossa linha argumentativa se desenvolve em torno da exposição de uma análise descritiva e comparativa entre as referidas funções e metafunções, sintetizada em quadros ilustrativos que podem auxiliar como embasamento teórico-metodológico em pesquisas da área, e culmina na defesa em prol de uma abordagem multimodal para análises de textos. Por se tratar de um ensaio, caracterizado pelo viés teórico, sem fins analíticos de um corpus como acontece em artigos, as funções e metafunções não são exemplificadas devido às suas várias categorias, o que excederia o limite de palavras do referido periódico, além de não ser objetivo do trabalho.

³ Disciplina intitulada **Linguística: História, Objetos, Teorias e Métodos** pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, período 2019.2.

Para organizar a discussão, além destas palavras iniciais, este trabalho se estrutura em quatro seções. A primeira apresenta uma descrição das funções e metafunções da linguagem dos referidos estudiosos. A segunda estabelece as possíveis semelhanças e diferenças entre elas. A terceira expõe argumentos em prol de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos. Por último, as considerações finais.

2 Descrevendo as funções e metafunções da linguagem

Esta seção descreve as funções propostas por Jakobson (1985), as metafunções propostas por Halliday (1989) e as metafunções hallidyanas ampliadas por Kress e van Leeuwen (2006), constituindo respectivamente o modelo funcionalista da comunicação, a Gramática Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual.

2.1 As funções da linguagem: Jakobson (1985)

Jakobson (1985) apresenta um sistema com seis elementos constitutivos em todo ato de comunicação: *remetente*, *destinatário*, *contexto*, *mensagem*, *contato* e *código*⁴, baseado no modelo tripartite de linguagem, cunhado por Karl Bühler (1934). Esse ato de comunicação acontece da seguinte maneira: o *remetente* envia uma *mensagem* para o *destinatário*, inserida em um *contexto* compreensível por ele, com um *código* comum aos dois, e um *canal* físico que capacite ambos a entrarem e permanecerem envolvidos na comunicação. Cada um desses seis elementos determina uma diferente função da linguagem: o remetente – função emotiva; o destinatário – função conativa; o contexto – função referencial; a mensagem – função poética; o contato – função fática, e o código – função metalinguística. As três primeiras funções preservam relação com as de Bühler. As três últimas foram seu acréscimo. Para expor essas funções, recorreremos ao capítulo Linguística e Poética, em Jakobson (1985), e ao capítulo de Funções da linguagem, em Martelotta (2011). No primeiro, a ênfase é atribuída à função poética; no segundo, a ênfase recai na descrição das seis funções.

A função referencial está relacionada ao “ele”, a alguém ou algo de que se fala, centrada no contexto, objeto ou situação a que a mensagem se refere. É a função que

⁴ O uso do itálico é para familiarizar o leitor com as nomenclaturas de cada função e metafunção.

transmite uma informação objetiva da realidade, com foco no referente (acontecimentos, fatos, pessoas, animais ou coisas), sendo a função dominante em mensagens. A função emotiva está relacionada ao “eu”, o remetente, promovendo expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando, e destacando o emissor, suas emoções e opiniões. A função conativa ou apelativa refere-se ao “tu”, ao destinatário, àquele com quem se fala, buscando convencer, influenciar o receptor ou dar ordens, sendo comum o uso do vocativo, imperativo. A função fática diz respeito ao canal de comunicação utilizado. Ela busca prolongar ou interromper uma comunicação, atrair a atenção do destinatário ou confirmar sua atenção continuada, como também verificar se o canal de comunicação está funcionando. A função metalinguística refere-se ao código, explicado pelo uso do próprio código para falar da linguagem. É o conjunto de signos e de regras de combinação desses signos utilizados para elaborar a mensagem, buscando verificar se o emissor e receptor estão usando o mesmo código, total ou parcialmente comum aos dois. A função poética é orientada para a mensagem propriamente dita, com enfoque da mensagem por ela própria. É a função que se preocupa em “como dizer”, não somente com “o que dizer”. No caso da função poética, percebe-se um cuidado especial na organização das formas das palavras, da sonoridade, do ritmo, realçando a elaboração e caracterizando a criatividade da linguagem, como função dominante da arte verbal.

Jakobson (1985) ressalta que embora ocorra essa classificação em seis funções, é difícil encontrarmos mensagens verbais que preencham uma única função. A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante.

A seguir, a descrição das três metafunções de Halliday (1989) e de Kress e van Leeuwen (2006) para posterior comparação entre elas.

2.2 As metafunções da linguagem: Halliday (1989)

Segundo Halliday (1989), o termo “função” é visto como sinônimo de uso da língua. Para o autor, as pessoas usam a língua, diferentemente, visando atingir variados propósitos. Em sua Gramática Sistemico-funcional (GSF), o autor propõe uma organização das funções da linguagem por meio de três metafunções que produzem significados

concomitantemente: ideacional, interpessoal e textual. Fuzer e Cabral (2014) compreendem essas metafunções como uma ferramenta teórico-metodológica utilizada em análise de textos verbais para investigar os níveis do contexto situacional, da semântica e das escolhas léxico-gramaticais, descrevendo tais metafunções detalhadamente.

Sobre a metafunção ideacional, Fuzer e Cabral (2014), baseadas tanto em Halliday (1989) quanto em Halliday e Matthiessen (2004), afirmam que ela é utilizada para representar o mundo, construir a experiência humana, identificar a atividade social. Segundo as autoras, nesta metafunção, os aspectos léxico-gramaticais das orações se manifestam a partir do sistema de transitividade que, para a GSF, é a descrição de toda oração, sendo esta constituída por três componentes: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, categorias semânticas que explicam como os fenômenos de nossa experiência de mundo são construídos na estrutura linguística. As autoras descrevem os *processos* como constituintes do centro experiencial da oração, como categorias dos grupos verbais de experiências e atividades humanas realizadas no mundo; descrevem os *participantes* como categorias dos grupos nominais que representam as entidades envolvidas, a saber: pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados; e descrevem as *circunstâncias* como grupos adverbiais sinalizadores do modo, tempo, lugar, causa, âmbito em que o processo se desenrola.

Fuzer e Cabral (2014) descrevem três tipos principais de processos nas orações pelos quais o sujeito representa suas experiências: *material*, *mental* e *relacional*, além de processos secundários: *verbal*, *existencial* e *comportamental*. Para elas, o processo *material* refere-se à representação de ações e eventos (como fazer, construir, acontecer); o processo *mental*, à representação de experiências internas (como lembrar, imaginar, gostar); já o processo *relacional* diz respeito à representação das relações (como ser, estar, parecer). Nos processos secundários, temos o *verbal* enquanto representação do dizer (como dizer, responder, afirmar); o *existencial* enquanto representação da existência de um participante (como existir, haver) e o *comportamental* enquanto representação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser (como dormir, bocejar, tossir).

A respeito da metafunção interpessoal, Fuzer e Cabral (2014) asseveram que ela é utilizada para estabelecer relações entre os participantes da interação, indicando relações de poder entre eles e os papéis que assumem, manifestando-se a partir do sistema

de Modo (formas pelas quais os falantes e escritores estruturam orações para interagirem entre si, desempenhando funções de fala e verificando recursos de polaridade e modalidade presentes no sistema linguístico). Na visão das autoras, na GSF existem dois papéis fundamentais da fala no processo de interação: *dar e solicitar*, nesse sentido, o falante/escritor não apenas realiza algo, mas também demanda algo do ouvinte/leitor. Nessa interação, há ainda dois valores que podem ser trocados, como apontam as autoras, *informações ou bens e serviços*. Na troca de informação, a troca é a própria linguagem, e a oração tem a forma de uma *proposição*. Já na troca de bens e serviços, a linguagem é utilizada para influenciar o comportamento de alguém, e a expectativa do falante/escritor é que o ouvinte/leitor realize a ação empregada; nesta troca, a oração não pode ser afirmada ou negada, por isso é chamada de *proposta*. Essas categorias definem as quatro funções primárias da fala: oferta, comando, declaração e pergunta.

No que diz respeito à metafunção textual, Fuzer e Cabral (2014) afirmam que ela é utilizada para construir e organizar a mensagem, estruturando as informações, evidenciando propósitos e discursos, sendo a metafunção responsável pela organização dos significados ideacionais e interpessoais em um todo coerente. Nesse caso, segundo as autoras, isso envolve a organização da mensagem em um texto por meio da *estrutura da informação* e da *estrutura temática*. Na estrutura da informação, verificam-se os componentes que são definidos como *informações dadas* (elemento de conhecimento compartilhado) e *informações novas* (aquilo que é desconhecido pelos interlocutores ou não recuperável a partir do contexto). Na estrutura temática, verificam-se dois componentes denominados: *Tema e Rema*. *Tema* são as informações que se apresentam em posição inicial na oração, é o que o falante escolhe como ponto de partida de seu enunciado. Já o *Rema* é o restante da mensagem, o desenvolvimento das ideias veiculadas pelo Tema.

É válido ressaltar que nenhuma dessas metafunções da linguagem é usada isoladamente, o que acontece, geralmente, é a superposição de várias funções em um mesmo texto. Para que o destinatário possa compreender a mensagem, precisa conhecer um conjunto de informações que vai desde elementos relacionados ao momento de sua produção até dados referentes ao conhecimento do assunto que está sendo tratado. (MARTELOTTA, 2011).

A partir das significações da GSF, Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem três metafunções semelhantes para organizar as imagens e outros modos de representação por meio de diferentes recursos semióticos, a Gramática do Design Visual, abordada a seguir.

2.3 As metafunções da linguagem: Kress e van Leeuwen (2006)

A Gramática do Design Visual (GDV), baseada na GSF e desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), é uma ferramenta teórico-metodológica utilizada para análise de estruturas visuais, apresentando três metafunções que se relacionam: representacional, interativa e composicional. Essas metafunções correspondem, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF. A seguir, descreveremos essas metafunções do ponto de vista de Kress e van Leeuwen (2006) como também Fernandes e Almeida (2008).

A metafunção representacional é responsável pela relação entre os participantes inseridos em uma imagem, mostrando a que(m) os significados se referem, indicando quando, onde e como. Esta metafunção se realiza por meio de uma estrutura narrativa ou conceitual.

Nas estruturas *narrativas*, os participantes envolvidos se engajam em eventos e ações percebidas pela presença de vetores indicando direcionalidade (indicados por um braço, perna, mão, objeto, dentre outros), realizando o processo de interação entre os participantes internos da imagem. Esses processos são classificados em: *ação*, *reação*, *verbal* e *mental*. No processo narrativo de *ação*, os participantes são identificados como *ator* e *meta*. O *ator* é o participante que realiza a ação da qual parte o vetor e geralmente é o participante mais enfático na imagem, já a *meta* é o participante a quem essa ação se dirige. No processo narrativo de *reação*, os participantes são identificados como *reator* e *fenômeno*. Nesse caso, a ação se dá através do olhar de um participante para alguém ou alguma coisa. O participante que olha é chamado de *reator* e o objeto de seu olhar é chamado *fenômeno*. Nesses dois processos, quando visualizamos a *meta* ou o *fenômeno* estamos diante de estruturas narrativas transacionais, já quando o vetor não é direcionado a ninguém ou a nada, estamos diante de estruturas não transacionais. Há ainda a estrutura bidirecional, quando o processo de *ação* ou *reação* é recíproco, isto é, quando os participantes alternam seus papéis. No processo narrativo *verbal*, caracterizado por balões

de falas (como nas histórias em quadrinhos), os participantes são identificados como *dizente* e *enunciado*. O *dizente* é o participante que fala, do qual parte o vetor. O *enunciado* é o que está dito, localizado dentro do balão. No processo narrativo *mental*, caracterizado por balões em forma de nuvem, os participantes são identificados como *experenciador* e *fenômeno*. O *experenciador* é aquele do qual parte o pensamento, o *fenômeno* é o que é pensado.

Nas estruturas *conceituais*, não há presença de vetores como nos processos anteriores, isto quer dizer que os participantes representados não realizam ações, mas são representados em termos de classe, estrutura ou significado. Nesse caso, as estruturas ocorrem por meio de *processos classificacionais*, *analíticos* ou *simbólicos*. Os *classificacionais* são caracterizados por uma simetria na composição dos participantes identificados como *subordinados* (um grupo com características comuns) e *superordinado* (categoria maior). Os *analíticos* são caracterizados por uma relação entre participantes em uma estrutura que relaciona a parte e o todo. Nessa relação, os participantes são identificados como *portador* e *atributos possessivos*. O *portador* é representado como um todo, já os *atributos possessivos* são vistos como as partes que o compõem. Os *simbólicos* representam os participantes em termos do que significam ou são. Os participantes são identificados como *portador* e *atributos simbólicos* como também *portador* e *atributo sugestivo*. No primeiro caso, os participantes apresentam atributos que se sobressaem quanto ao tamanho, posicionamento, escolhas de cores, iluminação, entre outros critérios. No segundo, o participante se apresenta de forma sugestiva, sendo seu significado simbólico estabelecido por meio de apenas um participante, com identidade intrínseca ao portador. Neste caso, faltam detalhes e geralmente aparece apenas seu contorno ou silhueta.

A metafunção interativa estabelece a relação entre os participantes representados (PR) que aparecem em uma imagem (pessoas, objetos, lugares) e o participante interativo (PI), o leitor/observador que está fora da imagem, isto é, descreve as relações de interação entre eles. Isso ocorre por meio de estratégias de aproximação ou afastamento entre eles, dividindo-se em categorias identificadas como *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade*. O *contato* é a presença ou ausência da direção do olhar do PR em relação ao PI. O contato pode ser de demanda (quando o PR convida PI à interação) e de oferta (quando o PR não olha diretamente para PI, passando a ser objeto daquele que o observa).

A *distância social* refere-se à exposição perto ou longe do PR em relação ao PI e se dá em três planos: fechado (da cabeça aos ombros), médio (até os joelhos) e aberto (todo o corpo). A *perspectiva* refere-se ao ângulo em que o PR na imagem é mostrado. Quando o ângulo é frontal, há um envolvimento do PR com o PI frente a frente; quando o ângulo é oblíquo, o PR apresenta-se de perfil e não podemos perceber a que/quem se dirige seu olhar; quando o ângulo é vertical, o PR é visto de cima para baixo (neste caso, PI exerce poder PR) ou de baixo para cima (PR detém o poder); já quando a câmera retrata o PR no nível do olhar do PI, há uma perspectiva igualitária. A *modalidade* corresponde ao valor de aproximação entre o que é representado e a realidade. Isso ocorre por meio de diversos mecanismos: cor, contextualização, iluminação, profundidade e brilho. Essa subcategoria divide-se em naturalista (proximidade com o real), sensorial (emoções, afetos e sentimentos), científica (métodos científicos como gráficos e diagramas) e abstrata (generalizações e imprecisões).

A metafunção composicional é responsável pela relação dos elementos entre si na imagem, por sua distribuição e organização para formar um todo coerente, ou seja, pela estrutura e formato do texto. É composta pelas categorias: *valor de informação*, *saliência* e *estruturação*. O *valor de informação* diz respeito à localização da informação na composição visual: esquerda/direita (dado/novo); topo/base (ideal/real); centro/margem (principal/subordinada). Os elementos posicionados no lado esquerdo são apresentados como dado, vistos como informações conhecidas pelo leitor, já os elementos inseridos à direita são apresentados como informações novas, provavelmente desconhecidas do leitor ou algo que deva chamar a sua atenção. Os elementos posicionados na parte superior são identificados como informações ideais, enquanto os posicionados na parte inferior são identificados como informações reais, concretas. Os elementos posicionados no centro correspondem ao núcleo da informação, já os elementos posicionados nas margens correspondem às informações de menor valor. A *saliência* refere-se à importância hierárquica de imagens com outras imagens na composição em relação à ênfase que se dá a elas. Isto é, uma ou outra imagem chama mais a atenção do observador e é construída por meio da intensificação ou suavização de cores, brilho, contraste, superposição de elementos, primeiro ou segundo plano, entre outros recursos de mesma natureza. Por fim, a *estruturação* diz respeito à ligação ou não de elementos na composição visual. Nesse caso, quando esses elementos estão interligados, se configuram em uma *estruturação*

fraca por estarem relacionados em um fluxo contínuo, que não há sobreposição de qualquer elemento sobre o outro. Já quando há desconexão entre esses elementos, por apresentarem contrastes de cores e formas, se configuram em uma *estruturação forte*.

Percebemos que todas as categorias e subcategorias criadas por Kress e van Leeuwen (2006) indicam, em boa parte delas, potencialidades de observar o texto visual a partir de outra perspectiva que aquela aplicada ao texto verbal, como destacam os autores:

Qualquer modo semiótico deve ter capacidade para formar textos, complexos de signos que se alinham tanto internamente entre si como externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos. Também aqui a gramática visual disponibiliza uma gama de recursos: diferentes arranjos composicionais para permitir a realização de diferentes significados textuais.⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 43, tradução nossa).

Após a descrição das funções e metafunções, seguiremos com uma análise teórico-comparativa entre elas.

3 Análise comparativa entre funções e metafunções

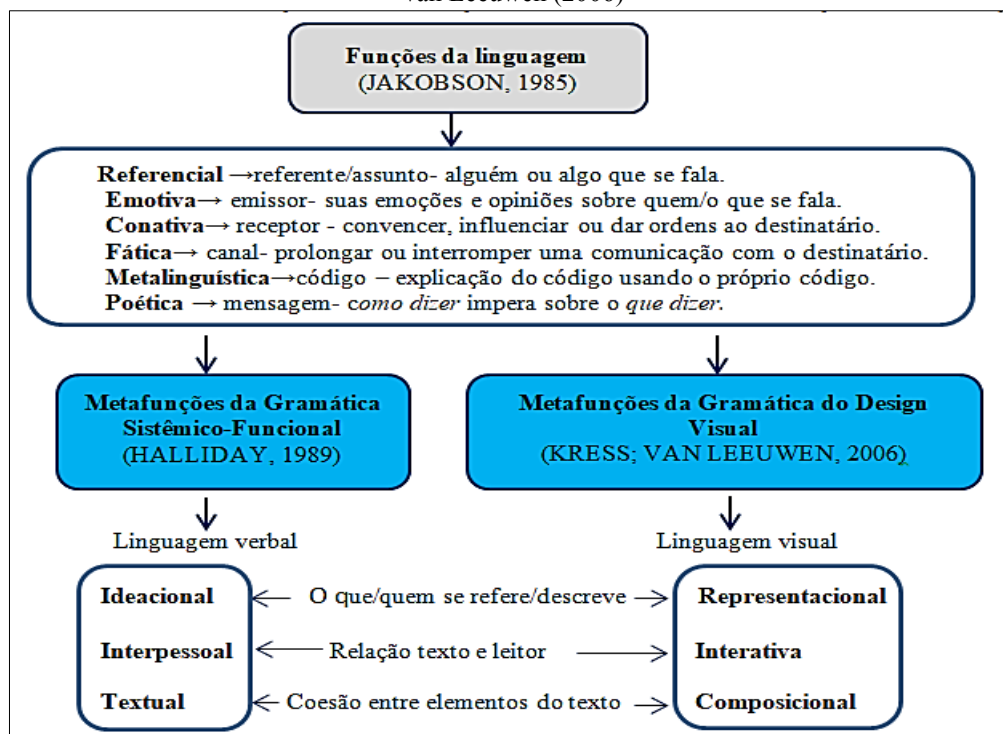
Citamos os trabalhos das autoras Arnt e Catto (2010) e de Martini e Cargnin (2012) como aqueles que já apresentaram um paralelo entre as funções de Jakobson (1985) e as metafunções de Halliday (1989), mas não recorreram às metafunções de Kress e van Leeuwen (2006). Nesses estudos, a comunicação e o propósito comunicativo são pontos em comum, assim como a busca pelo significado do texto.

Na nossa análise, primeiramente, apontamos a diferença numérica e a diferença de aplicabilidade para textos verbais e não-verbais. Jakobson (1985) elenca seis funções da linguagem e não faz distinção quanto à sua aplicabilidade para linguagem verbal e visual, embora opte pelo termo ‘semiótica’ utilizado por Charles Peirce (1975), observando que o objeto da semiótica é a comunicação de mensagens, e defende que qualquer comunicação humana de mensagens não-verbais pressupõe um circuito de mensagens verbais, conforme aponta Pires (2013). Já as três metafunções elencadas por

⁵ Original: Any semiotic mode has to have the capacity to form texts, complexes of signs which cohere both internally with each other and externally with the context in and for which they were produced. Here, too, visual grammar makes a range of resources available: different compositional arrangements to allow the realization of different textual meanings. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 43)

Halliday (1989) são voltadas para textos verbais e as três metafunções de Kress e van Leeuwen (2006) para textos visuais, ilustradas no Quadro 1. Essas são as principais diferenças observadas.

Quadro 1 - Diferenças entre as funções de Jakobson (1985) e as metafunções de Halliday (1989), Kress e van Leeuwen (2006)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar das diferenças, é possível apontar algumas semelhanças entre as funções e metafunções. Primeiramente, por elas se realizarem de forma simultânea em todo ato linguístico, mesmo ocorrendo a ênfase em um ou outro elemento da comunicação, o que determina diferentes funções da linguagem. Segundo, pela possibilidade de distribuir os seis elementos constitutivos entre as três metafunções, considerando a relação estabelecida por cada metafunção, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Semelhanças entre as funções de Jakobson (1985) e as metafunções de Halliday (1989), Kress e van Leeuwen (2006)

Elementos constitutivos do ato de comunicação	Funções de Jakobson (1985)	Relação	Metafunções de Halliday (1989)	Metafunções de Kress e van Leeuwen (2006)
Contexto/referente	Referencial	conteúdo, representação da realidade	Ideacional	Representacional O que/quem se refere/descreve
Remetente	Emotiva	atitude sobre o que/quem se fala	Interpessoal	Interativa Relação texto e leitor
Destinatário	Conativa	influência/persuasão do destinatário		
Contato/canal	Fática	prolongar, interromper, testar, atrair a atenção do destinatário		
Código	Metalinguística	linguagem mais compreensível para destinatário; explicação do código (poder)		
Mensagem	Poética	organização, fluxo discursivo, coesão, escolhas para produção da mensagem	Textual	Composicional Coesão entre elementos do texto

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As semelhanças justificam-se da seguinte maneira: o contexto/referente, cujo foco é o conteúdo, está ligado à função referencial, ou seja, o que/quem se fala, à representação de mundo da metafunção ideacional/representativa; o remetente, destinatário, canal e código, que trazem como foco central a relação entre remetente e destinatário, podem ser relacionados às relações de interação entre texto e leitor/observador. Retomando as descrições anteriores, na função conativa, o remetente visa influenciar e persuadir o destinatário. Na função fática, o objetivo é prolongar ou interromper a comunicação, verificando a eficiência do canal ou atraindo a atenção do destinatário. Essas três funções podem ser relacionadas à metafunção interpessoal/interativa.

Quanto à função poética e metalinguística, os trabalhos de Arnt e Catto (2010) e de Martini e Cargnin (2012), já citados, apresentam-nas como correspondentes a mais de uma metafunção, sendo a função poética comparável às metafunções textual e ideacional, e a função metalinguística às metafunções textual e interpessoal. No caso da função poética, a organização do fluxo discursivo, a coesão, a continuidade e escolhas semióticas são comparáveis à metafunção textual/composicional devido ao seu caráter organizacional da informação para formar um todo coerente. Inclusive as escolhas semióticas contribuem para esse fluxo discursivo, mesmo sendo para reproduzir uma realidade, o foco está na produção da mensagem. No caso da função metalinguística,

mesmo o remetente oferecendo explicação acerca do código, facilitando a construção coerente do texto no sentido organizacional, o remetente estabelece uma relação de poder com relação ao destinatário, uma vez que o pressupõe como possuidor de menos conhecimento sobre o assunto.

Vimos que Jakobson (1985) apresentou os elementos constitutivos da comunicação relacionando-a não apenas ao interlocutor/destinatário, mas também ao contexto e a outros elementos em que essa comunicação está inserida, conforme o evento comunicativo. A partir dessas comparações estabelecidas, apresentamos alguns pontos a favor de uma abordagem multimodal para análise linguística que considere os seis elementos constitutivos da linguagem.

4 Em prol de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos

Elencamos três argumentos em defesa de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos no paradigma funcionalista. O primeiro é que a noção de “funções da linguagem” sinaliza abordagens sistematizadas, a exemplo dos esquemas propostos tanto por Jakobson (1985) quanto por Halliday (1989), ampliado por Kress e van Leeuwen (2006). O segundo argumento é que, ao longo de uma pesquisa, é comum uma única ferramenta teórico-metodológica não contemplar a análise dos dados, levando o pesquisador a buscar uma interface com outras ferramentas, de acordo com seus propósitos investigativos. O terceiro e último argumento é que os textos que permeiam a sociedade contemporânea, nos seus mais diversos contextos, reúnem uma diversidade de recursos semióticos para construir sentidos e estabelecer interações entre texto e leitor, conforme sinalizamos como ideia propulsora do nosso ponto de vista.

Portanto, uma abordagem multimodal baseada tanto nas metafunções de Halliday (1989) para linguagem verbal quanto nas de Kress e van Leeuwen (2006) para linguagem visual é uma ferramenta teórico-metodológica a favor do pesquisador. Nessa abordagem, *remetente, destinatário, contexto, mensagem, contato e código* estão inseridos, conforme ilustrado no Quadro 2. É como uma espécie de atualização sintetizada das funções da linguagem de Jakobson (1985), porém ampliada, de forma que os elementos imagéticos possam ser contemplados em análises linguísticas por meio da GDV.

Dessa forma, considerando a linguagem como um instrumento de interação social, cujo interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa a motivação para os fatos da língua (CUNHA, 2011), defendemos essa proposta de abordagem multimodal para análise de textos, considerando o contexto social, culturalmente situado, e os diversos modos semióticos que se integram para efetivar propósitos comunicativos.

5 Considerações finais

Este ensaio apresentou uma descrição das funções da linguagem estabelecidas por Jakobson (1985), das metafunções de Halliday (1989), para textos verbais, e das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006), para textos visuais, apontando diferenças e semelhanças entre elas. Teceu argumentos em prol de uma abordagem multimodal para estudos linguísticos como possibilidade de investigação que associa a estrutura da língua e os diferentes contextos comunicativos de seu uso, ratificando como a linguagem é usada com um propósito particular a partir de uma multiplicidade de recursos semióticos para cumprir funções diversas.

Nossa contribuição recai exatamente na interseção entre funções e metafunções por um viés multimodal, ancorado nos estudos de Halliday (1989), mas enfatizando Kress e van Leeuwen (2006), já que os trabalhos anteriores que promovem um paralelismo entre funções e metafunções não abordaram essa perspectiva.

Por fim, acreditamos que a divulgação dessas abordagens como ferramentas analíticas aplicáveis em análises de textos, considerando essa interface entre funções e metafunções também na perspectiva multimodal, e a participação dos estudiosos da linguagem em formações continuadas regulares possam ser o ápice para ampliação desses conhecimentos e instigar outros trabalhos na área.

Contribuição

Cláudia Regina Ponciano Fernandes: Conceitualização, Investigação, Supervisão, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Keila Gabryelle Leal Aragão:** Conceitualização, Escrita – rascunho original.

Referências

- ARNT, J. T.; CATTO, N. R. Entre funções e metafunções: estudo comparativo entre Jakobson e Halliday. *Linguagem. Estudos e Pesquisas*, v. 14, p. 95-109, 2010.
- BRITTON, J. **Language and learning**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1970.
- BÜHLER, Karl. **Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache**. Stuttgart: Fischer, 1984 [1934].
- CHALHUB, S. **Funções da Linguagem**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando os cartazes de Guerra. *In: Perspectiva em Análise visual do fotojornalismo ao Blog*. Editora universitária - UFPB, 2008.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. 1ª. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- GALVÃO, V. C. C. A noção de funções da linguagem: percurso teórico. *Signótica*, v. 2, p. 133-154, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. Functions of language *In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3ª ed. Londres: Hodder Education, 2004.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **What is multimodality? Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- MARTELOTTA, M. E. Funções da Linguagem. *In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTINI, A.; CARGNIN, E. S. Estabelecendo um paralelo entre as funções de Jakobson e Halliday. *Memento*, v. 3, p. 73-83, 2012.
- MORRIS, D. **O macaco nu**. Tradução de Hermano Neves. São Paulo: Ed. Record, 1967.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, 14, p. 529-552, 2011.

PIERCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

PIRES, V. L. Da semiosis de Saussure à poiesis de Jakobson: o sistema linguístico funda o processo poético. **Nonada: Letras em Revista**, v.1, p. 119-138, 2013.

Recebido em: 19 de outubro de 2020

Aceito em: 15 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Cláudia Regina Ponciano Fernandes
E-mail: claudiaponcianoifpb@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2083-696X>

Keila Gabryelle Leal Aragão
E-mail: gabryelleal@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5054-9582>

Expressões idiomáticas e variação terminológica: possíveis interfaces

Idiom and conceptual variations: possible interfaces

Fabiane de Oliveira Alves
Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo contribui ao estudo das Expressões Idiomáticas (EI) sob a perspectiva da variação terminológica. Objetiva verificar a hipótese de que essas construções (relativamente) fixas apresentam graus de variação, que ocorrem em função do contexto, com manutenção ou alteração do sentido. A variação a que as EI são passíveis não se relaciona meramente às adequações número-pessoais, mas também ao contexto discursivo, que atribui uma (pen)última camada em sua estrutura de significação. O constructo teórico que embasa esta pesquisa apoia-se na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), pois comporta a possibilidade de variação e considera o termo como um componente da língua exposto a influências internas e externas. Dentre as inferências a que se pôde chegar estão: (i) a variação nas EI ocorrem em diferentes níveis de equivalência conceitual em relação à EI referencial; (ii) há certa (co)relação entre o sentido literal das partes que compõem a EI; (iii) o contexto discursivo, agente de variação, acrescenta uma camada de sentido à EI.

Palavras-chave: Expressão idiomática; Termos; Variação

Abstract: This article contributes to the study of idioms from the perspective of conceptual variation. It aims to verify the hypothesis of these (relatively) fixed constructions present degrees of variation, which occur depending on the context, with maintenance or alteration of the direction. The variation to which idioms are liable is not related merely to the number-personal adjustments, but also to the discursive context, which assigns a (pen) last layer in the meaning structure of these phraseology. The theoretical construct that supports this research is based on the Communicative Theory of Terminology (TCT), considering that it includes the possibility of variation and considers the term as a component of the language exposed to internal and external influences. Among the inferences that could be drawn are: (i) the variation in idiomatic expressions occurs at different levels of conceptual equivalence in relation to the canonical form; (ii) there is a certain (co)relation between the literal meaning of the parts that make up the idiom and the compositional; (iii) the discursive context, an agent of variation, adds a layer of meaning to idiom.

Keywords: Idiom; Terms; Variation



1 Introdução

Este artigo investiga alguns aspectos das Expressões Idiomáticas (doravante EI) sob a perspectiva que as toma como estruturas conceituais. Para isso, à guisa de possíveis interfaces, levou-se em consideração a contribuição interdisciplinar da Terminologia – mais precisamente da variação terminológica – para o estudo das EI.

Isso porque, embora as EI sejam tidas como estruturas (relativamente) fixas, é possível notar que, em uso, apresentam graus de variação de forma e/ou conteúdo, os quais, em função do contexto discursivo, podem ir desde simples adaptações morfossintáticas, até alterações mais acentuadas decorrentes do entorno discursivo e do efeito semântico pretendido.

Algumas das hipóteses que se pretende averiguar são: (i) o sentido das EI ganha sua (pen)última¹ camada de significação no discurso; (ii) o contexto discursivo opera como motivador da variação de EI; e (iii) as variações podem ocorrer com manutenção ou com alteração do sentido da EI referência².

Assim, adota-se a premissa de que EI são unidades lexicais complexas que sintetizam uma unidade de sentido. Tem-se, portanto, que correspondem, nos limites deste artigo, a unidades terminológicas (termos), dada sua estrutura segmental que carregam em si um conceito.

2 As expressões idiomáticas

Embora as fronteiras definitórias que delimitam o conceito de EI sejam perenes e de difícil distinção, este artigo as considera como fenômeno linguístico morfossintático multifacetado e atemporal, que compõem a fraseologia de uma língua atuando como um vocabulário complementar na linguagem do cotidiano, as quais expressam, por meio de metáforas, eufemismos, disfemismos, metonímias, o modo de ver o mundo do falante em relação às pessoas e à sociedade (URBANO, 2018) por meio desse tipo de “pré-fabricado linguístico” (ERMAN; WARREN, 2000).

¹ De uma perspectiva dialógica, a última camada de significação ficaria a cargo do interlocutor.

² Adota-se “EI referência” para designar a forma canônica, frequentemente mais registrada em dicionários.

Pode-se ainda dizer que as EI se apresentam em forma de bloco segmental e têm sentido não composicional. Destarte, **inventar moda**, em sentido idiomático, significa “Ter comportamento ou ideia que fogem ao que seria normal ou esperado” (MELLO, 2009, p. 275, grifo nosso). Note-se diferença entre (i) “**Inventando** a contra-mola que resiste” e (ii) “A **moda** é abordada como um fenômeno sociocultural [...]”. Tomadas individualmente, **inventar** e **moda** têm sentidos diversos aos do conjunto **inventar moda**. Sobre isso, Biderman (2001, p. 109) lembra: “Cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas categorias gramaticais e lexicais”. Sendo as EI parte do inventário lexical de uma língua, condensam um modo de ver o mundo por meio de estruturas típicas que mantêm níveis de equivalência semântica com outros modos de dizer algo e fazem-no “[...] de modo codificado e sistemático um denotado ou classe de denotados, representando esquemas mentais de objetos ou de estados de coisas” (VILELA, 2002, p. 161). Isso ocorre de forma tal que as EI não apenas atuam como (paras)sinônimos dos correspondentes semânticos, mas também o fazem de modo mais expressivo, emprestando efeitos de sentido ao discurso que integram.

Outro ponto relevante a ser mencionado diz respeito à constituição do significado das EI. Ainda que este não decorra da soma dos significados das partes tomadas isoladamente, infere-se que pode haver alguma ligação entre o sentido literal dessas partes e o significado figurado global convencionalizado. Em alguns casos, é possível identificar graus de aproximação semântica entre o significado total da EI e alguma das facetas polissêmicas de uma ou mais de suas partes, dependendo do nível de opacidade ou clareza da EI (CRUSE, 1995). No tocante à forma dessas estruturas, não há um padrão sintático seguido, sendo possíveis inúmeras combinatórias. Todavia, é importante ressaltar que, embora comumente as EI sejam tratadas como estruturas **fechadas**, **fixas** ou **congeladas**, nota-se haver alguma flexibilidade para variações quando são empregadas em um contexto discursivo.

A esse respeito, Cabré (1999, p. 85) ensina que: “Todo processo de comunicação comporta inerentemente variação, explicitada em formas alternativas de denominação do mesmo conceito (sinonímia) ou em um distanciamento significativo de uma mesma forma (polissemia) [...]”. No caso das EI, contudo, essas formas alternativas – variantes – esbarram em limites de convenção e/ou sentido. Assim, por exemplo, as variantes **pôr as**

barbas de molho e **colocar as barbas de molho**, por convenção, equivalem-se, entretanto, **pôr os cavanhaques de molho** não, embora **barba** e **cavanhaque** pertençam ao mesmo campo semântico. Por outro lado, **acertar na mosca**, **acertar no alvo** e **acertar em cheio** possuem significado similar, ainda que **mosca**, **alvo** e **cheio**, isoladas, não mantenham relação de sinonímia/parassinonímia, nem mesmo pertençam ao mesmo campo semântico. Entretanto, quando analisadas no conjunto passam a ser sinônimas.

Isso demonstra quão complexas são as EI, seu modo de constituição e funcionamento, além de revelar “[...] uma espessura simbólica, em que aflora o inconsciente, acionando transferências semânticas regulares, do concreto ao abstrato, do físico ao psíquico, exprimindo julgamentos sociais e compartilhando das mais diversas sensações e emoções” (XATARA, 1997, p. 148).

2.1 Expressões idiomáticas, discurso e contexto discursivo

Uma unidade lexical qualquer, considerada isoladamente, possui uma base semântica que a alimenta com seu significado primeiro, um sentido literal. Contudo, isso não quer dizer que esse significado seja primitivo e os demais, que compõem seu campo conceitual, sejam de algum modo subordinados ou dependentes daquele primeiro (BIDERMAN, 2001). Disso decorre que uma unidade lexical não é absolutamente vazia de sentido no sistema – *langue*, nos termos de Saussure. É, todavia, na aplicação no discurso – aqui entendido como o domínio da linguagem em uso – que essa unidade lexical se atualiza – *parole* – e, portanto, ganha sentido.

Se a significação dos signos nasce de um contexto (HJELMSLEV, 1961), o mesmo entendimento pode ser estendido às EI, pois, embora sejam estruturas (relativamente) fixas, guardam potencialidade para variações de forma e/ou sentido quando no discurso. Ademais, conforme ensina Andrade (2010, p. 76), “[...] o texto deve ser observado não apenas em relação ao que está dito, mas também às formas da maneira de dizer, pois estas permitem uma leitura dos implícitos que se revelam e evidenciam a interatividade [...]”. Dentre as possíveis maneiras de dizer, está a escolha por uma EI em lugar de outra unidade lexical, que acrescenta ao texto e, por conseguinte, ao discurso, traços de expressividade, além de trazer consigo um condutor argumentativo que, embora de modo implícito e subjetivo, dentre outros efeitos, desloca a responsabilidade daquilo

que está sendo dito da voz do locutor para a voz da “sabedoria popular”, uma visão coletiva acerca de algo.

Ademais, em certos casos, as EI podem contribuir para amenizar informações ao dizer de modo indireto algo que carece de eufemismo. Assim, ao dizer: “O senhor Alberto **deu o último suspiro** há poucos minutos”, um médico busca suavizar a notícia da morte. Percebe-se que o uso de EI, em lugar de outras formas que digam (mais ou menos) aquilo mesmo, é parte da estratégia discursiva e das intencionalidades comunicativas. Acerca disso, Duarte (2006) lembra que as EI em ação ilustram como estas podem dar azo a múltiplas adequações por força do co(n)texto e da intencionalidade discursiva. Ademais, o contexto discurso age como uma força motivadora da desfixação ou descongelamento das EI, tendo em vista as necessidades impostas por esse, em favor da melhor representação discursiva. Isso explicaria ocorrências como “**deu uma concha de chá**” (FEBRE FILMES TV, 2012).

Se por um lado, o discurso pode provocar alterações em uma EI, por outro, a EI também produz efeitos no discurso, pois atribui um valor perlocutivo àquilo que poderia ser dito de modo meramente declarativo, conotativo ou relativamente neutro. Note-se que em: “[...] Naquele momento eu já sabia que **não podia nem pensar em colocar o cavalo na chuva. Ia me poupar o trabalho de tirar** ele de lá depois” (ESCRITO A TINTA, 2010), a EI **tirar o cavalelho da chuva** – “desistir de um propósito, de um intento, reduzir as pretensões, não ser bobo (URBANO, 2018, p. 105);” – sofreu alteração na forma e no sentido para atender às necessidades pretendidas pelo autor, cuja intenção era expressar e enfatizar a completa impossibilidade do insucesso.

Esse tipo de desconstrução somente é possível porque as EI são um tipo de código relativamente comum/popular entre os usuários de uma língua. Sobre isso, Hall (2003, p. 393) lembra que “[...] não há discurso inteligível sem a operação de um código. [...] Naturalismo e ‘realismo’ [...] é o resultado, o efeito, de certa articulação específica da linguagem sobre o ‘real’. É o resultado de uma prática discursiva”. Contudo, ao mesmo tempo que se possam realizar adaptações condicionadas às necessidades e demandas do uso, as EI devem manter alguma ligação com o cerne formal e/ou semântico original de modo que não ocorram prejuízos na comunicação.

3 Teorias terminológicas

Dentre as teorias terminológicas vigentes, entende-se que a variação terminológica insere-se no âmbito da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de Cabré (1993,1999), uma teoria descritiva de base linguística (ALMEIDA, 2006), que considera não apenas os aspectos comunicativos concernentes às linguagens de especialidades, mas também compreende as unidades terminológicas como parte da linguagem natural e da gramática das línguas (KRIEGER; FINATTO, 2004), além de compreender a Terminologia como um campo interdisciplinar, o que amplia sobremaneira as possibilidades de interface entre as ciências.

A TCT tem como pressupostos: (i) a centralidade nos termos como objeto; (ii) o termo e a palavra desempenham uma e outra função dependendo da função comunicativa; (iii) os níveis do lexical ao textual podem veicular conhecimento especializado; (iv) os termos devem ser observados em contexto discursivo; (v) as variações conceitual e denominativa devem ser consideradas; (vi) da perspectiva cognitiva, as unidades terminológicas subordinam-se a um contexto temático, ocupam um lugar preciso em um mapa conceitual e seu significado vincula-se a esse lugar (ALMEIDA, 2006; CABRÉ, 2003). Para a variação terminológica, tanto a temática quanto o grau de abstração são determinantes pelos seguintes parâmetros: (i) grau de abstração – dependência com temática em si, os destinatários e as funções comunicativas do usuário; (ii) propósitos comunicativos – determinados pelos tipos de texto consoante suas funções e objetivos; (iii) estilo pessoal – marcas pessoais do usuário; e (iv) dialetos geográficos, históricos e/ou sociais – diferenças marcadas por usuários de diferentes localidades, de diferentes períodos no tempo e/ou por círculos sociais diferentes (CABRÉ, 1993).

Por fim, é possível verificar que as diferenças na conceitualização de termos operam em função de fatores externos à definição, subdivididas por Cabré (1999) em variação horizontal e vertical. A primeira seria determinada, de modo geral, pela temática (domínio) e pela perspectiva (ponto de vista da abordagem). Já a segunda congregaria mudanças conceituais de acordo com o nível de especialidade e com ato comunicativo (o tipo de texto e contexto no qual se insere).

3.1 Variação terminológica

Conforme visto, a TCT considera os termos tomados em contexto e, assim como qualquer componente da língua, são passíveis de interferências internas e externas ao texto. A variação terminológica, portanto, é um processo imanente aos termos, bem como ocorre a outros itens lexicais. Segundo Cabré (1999, p. 136), “[a TCT] integra, teórica e metodologicamente, a variação linguística, tanto formal como conceitual e assume que os termos estão associados a características gramaticais (a todos os níveis de representação) e pragmáticos”. São, portanto, itens da língua que funcionam sob a égide de suas regras.

No tocante à tipologia, a variação pode ser: denominativa ou conceitual. A denominativa refere-se às diferenças formais, ligadas a aspectos pragmáticos e preferências de uso, determinadas pelas experiências do usuário. Para Cabré (2008) e Fernández-Silva (2010), esse tipo pode ocorrer com consequências cognitivas – um mesmo conceito representado por diferentes denominações cujos significados são aproximados, mas não idênticos (CABRÉ, 2008; FREIXA, 2002) –; ou sem consequências cognitivas – um mesmo conceito representado por diferentes denominações que se equivalem semanticamente.

Já a variação conceitual refere-se às diferenças de conteúdo que, segundo Kostina (2011, p. 36), é um “[...] processo cognitivo que conduz a mudanças em um conceito e se manifesta formal e semanticamente em graus diferentes de equivalências entre os sentidos de uma unidade léxica ou entre os sentidos de suas variantes léxico-semânticas”. Nesses casos, a variação implica em alterações do conteúdo semântico das unidades lexicais que operam em diferentes graus em um *continuum* de variação de significado.

4 Variação terminológica e expressões idiomáticas: interfaces

No contexto desta proposta, para que seja proveitosa a interface entre os preceitos que orientam o estudo da variação terminológica e as possíveis correlações com as variações nas EI, vale lembrar o estabelecimento da correspondência entre termo e EI, tomando-se, portanto, estas últimas como sendo termos, dada sua estrutura composicional que carrega

em si um conceito (expresso em sentido figurado). Assim, conforme menciona Sánchez (2013, p. 84):

Do ponto de vista pragmático e cognitivo, as formas de conceptualizar uma mesma realidade que se encontram de baixo do guarda-chuva da variação denominativa incluem unidades que, longe de poder entender-se como sinônimos totais ou parciais, revelam motivações situadas derivadas do contexto, entendido no sentido amplo e dinâmico.

No âmbito das EI, citam-se as inumeráveis maneiras de nomear, por exemplo, a morte: **bater as botas**; **subir no telhado**; **abotoar o paletó de madeira**; **dormir o sono eterno** etc. Embora essas EI já sejam variações de conteúdo, por excelência, também podem sofrer variações denominativa quando em uso: “O universo já está em declínio, e caminhará suavemente rumo à idade avançada. O universo basicamente se sentou no sofá, pegou um cobertor, está prestes a cair no sono e dar início a um **cochilo eterno** [...]” (YAHOO NOTÍCIAS, 2016, grifo nosso). Nesse excerto, compara-se o universo a uma pessoa idosa e, de modo a amenizar sua morte, suaviza-se ainda mais a EI que já é usada como eufemismo, mudando “sono” para “cochilo”, mas mantendo a compreensão de que se trata da morte (do universo).

No tocante à variação conceitual, partindo-se das seguintes premissas: (i) a variação é inerente à linguagem, seja esta especializada ou não especializada; (ii) a variação implica mudança parcial ou completa; (iii) a precisão não exclui a variação; (iv) em uma unidade lexical, varia tanto o plano da forma como o plano do conteúdo; não obstante, a invariável sempre estará no plano do conteúdo, mais precisamente, na zona nuclear do conceito descrito por essa unidade (KOSTINA, 2011). Pode-se dizer que apenas (iii) não se aplica às EI, uma vez serem unidades lexicais que tendem à subjetividade. Já (i) é convergente, pois as EI pertencem à linguagem cotidiana, não especializada; (ii), a variação de forma acarreta mudança parcial ou completa de sentido, o que explica a relação com (iv), pois a variação pode atingir forma e/ou conteúdo, como ocorre em **secar gelo** e **enxugar gelo**: a mudança de forma não implicou na mudança de conteúdo. Já em **dar um/quebrar o gelo**, significando, respectivamente “tratar com frieza” e “tornar o ambiente mais amigável”, a mudança na forma implicou na mudança de conteúdo. Em geral, mas não necessariamente, a mudança de significado pode ser mais

claramente verificada quando o verbo é parte constituinte da EI. Ademais, cumpre mencionar que é comum que haja a (co)ocorrência de EI variantes sem que haja a prevalência de uma em detrimento da outra. Assim, convivem **descascar o abacaxi/a manga**, com mesmo significado.

Assim, pode-se asserir que variação pode ser denominativa e/ou conceitual. A denominativa vincula-se às variações nos aspectos formais das EI. Duarte (2006, p. 31) destaca três aspectos que podem implicar em variações da EI no contexto discursivo: (i) negação – Ele **não** pôde **colocar as barbas de molho**; (ii) antonímia – Ele **tirou as barbas de molho**; e (iii) diminutivo – Ele **pôs as barbichas de molho**. Além dessas, outras necessidades discursivas podem provocar alterações na estrutura formal e semântica da EI: adequações número-pessoais e/ou modo-temporais. Assim, **pisar em ovos** no texto a seguir apresenta-se com a adequação em destaque: “Em Cuba, papa **pisará em ovos**. [...] o Papa Francisco deverá pedir mais liberdade para a Igreja Católica, mas só muito sutilmente defenderá as liberdades públicas. [...]” (ROSSI, 2015, grifos nossos).

A variação conceitual, pensando em EI, relaciona-se, primeiramente, à transposição do sentido literal das partes para o sentido figurado do conjunto. Dessa forma, os sentidos literais de “morrer” – perder a vida; falecer – e “grana” – dinheiro –, quando em **morrer numa grana**, ganham o sentido de “ser obrigado a gastar muito dinheiro” (MELLO, 2009, p. 321). Esse tipo de variação parece ser inerente às EI quando postas em relação ao sentido literal de suas partes, dado que, em maior ou menor grau, comportam a variação do sentido literal para o sentido figurado. Entretanto, também se relaciona ao sentido adquirido quando aplicadas ao discurso: **ter uma pedra no sapato** pode significar “ter um problema” ou “ter uma desconfiança” (URBANO, 2018, p. 239) e a opção por um ou outro significado será definida pelo contexto discursivo.

Ambos os tipos de variação podem ocorrer simultaneamente, em sobreposição, como em: “Finalmente alguém **choveu no seco** e parou de chover no molhado”. Nessa ocorrência, a EI em destaque, além de o verbo ter sofrido adequações, teve um de seus elementos alterado (variação de forma), o que acabou por alterar o significado (variação de conteúdo), passando a ser algo como “contar uma novidade, trazer informação nova”.

Acerca do verbo, vale mencionar que nem sempre ele é considerado como parte constituinte da EI, porém, há de se admitir que a construção do sentido depende de um

elenco mais ou menos limitado de verbos que ora mantém, ora altera esse sentido. Além disso, de algum modo, o verbo pode operar justamente como elemento responsável por uma variação conceitual e/ou denominativa. A título de exemplo, considere-se **circo pegar fogo**. Os verbos associados à EI são: “ver/olhar/observar” e “querer” (URBANO, 2018). Com os três primeiros, o significado seria “observar uma confusão”, já com “querer”, passaria a ser “desejar que o pior aconteça”. Observe-se o excerto a seguir:

Embora sem surpresa, o cobrador coçou a cabeça. Sabia de experiência própria que passageiro nenhum quer entrar numa fria. Ficam de camarote, **espiando o circo pegar fogo**. Teve, pois, que sair do seu trono, pobre trono de trocador, fazendo a difícil ginástica de sempre (ANDRADE, 1978, p. 73 – grifo nosso).

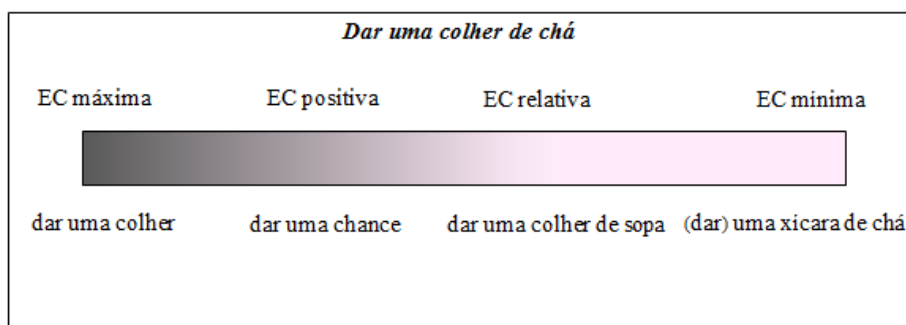
Nesse caso, a variação ocorre na escolha inovadora de “espiar” em lugar das opções recorrentes e do uso do gerúndio denotando evento em processo. Mais do que emprestar ação à EI, o verbo opera como um graduador: não se olha, vê ou observa, mas espia. De acordo com o que se verifica no contexto, não havia um desejo que houvesse confronto, daí a opção por um verbo que manifestasse uma ação de espreita, de observação oculta/indireta. Fica marcada a intenção de distanciamento, ainda que, se esperasse pelo pior (o circo pegar fogo).

Embora haja certa equivalência entre **ver** e **espiar o circo pegar fogo**, a opção por **espiar** altera o sentido global do discurso, assim como corrobora o argumento de que a EI varia em função do contexto discursivo. Ademais, **pegar fogo**, em sentido literal, transfere alguns aspectos para a EI significando **incendiar** – sem que, porém, seja plausível a substituição por esse equivalente – em acepção a uma situação desastrosa/desagradável. Já **circo** (tenda de lona), em sentido literal, desvincula-se em grau máximo do sentido figurado adquirido: **acontecimento/situação**. Portanto, neste último caso, os sentidos literal e figurado têm grau quase nulo de equivalência.

Para Kostina (2011), a variação conceitual manifesta-se formal e semanticamente em diferentes graus de equivalência entre variantes semânticas (conteúdo) ou variantes denominativas (forma) no discurso. Assim, não havendo equivalência conceitual (EC) absoluta, haveria “um *continuum* projetado sobre um eixo que compreende diversos segmentos correspondentes a diferentes graus: da EC máxima ao grau de EC mínima” (*ibidem*, p. 39). No caso das EI, a equivalência deve atingir o conjunto semântico, tendo em vista sua “mudança semântica particular” (CRUSE, 1995, p. 132). Como forma de

mensurar esses diferentes graus, Kostina propõe uma escala que vai da EC máxima à mínima. Ainda que seja improvável e pouco possível determinar as fronteiras que encerram cada uma delas, de modo prototípico, pode-se utilizar o gradiente a seguir para ilustrar:

Figura 1 – Continuum de equivalência conceitual (EC)



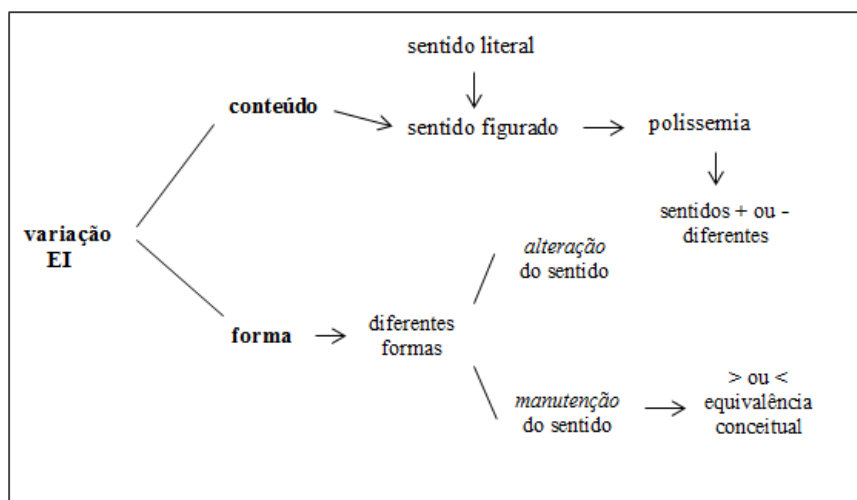
Fonte: adaptado de Kostina (2011, p. 40)

Com base na Figura 1, pode-se entender que a variante **dar uma colher** seria o grau máximo de equivalência com a EI referência. Assim, considere-se: “– Tou contratada? Vamos, **não me negue uma colher de chá**. Eu sei que você pode fazer isso por mim. [...] Porque você não diz logo que vai me ajudar? [...]” (ANDRADE, 1984, p. 26, grifo nosso). A variante ocorre no verbo (dar → negar), considerando que o objetivo pretendido seria pedir que uma oportunidade não fosse negada. Acrescente-se que Freixa (2002) entende haver problemas fundamentais levantados pela sinonímia semântica, que implica na dificuldade teórica para o estabelecimento da igualdade de sentido, que se distingue entre graus de sinonímia e a sinonímia do sistema e fala, de modo que embora se pareçam, os sinônimos sempre terão traços semânticos distintivos.

No caso do exemplo, também seria possível atingir um sentido aproximado utilizando-se **dar uma chance/não me negue uma chance**, daí a EC ser positiva na escala de Kostina (2011). Já, **dar uma colher de sopa/não negar uma colher de sopa**, embora ainda mantenha conexão com a EI referência, traria a ideia de uma oportunidade/chance maior, pois, no sentido literal, a colher de sopa é maior do que a de chá, daí a EC ser relativa. Por outro lado, compreender **(dar)uma xícara de chá/não me negue uma xícara de chá**, denotando uma (enorme) oportunidade, exigiria necessariamente sua inserção em contexto que conduzisse a essa interpretação, afinal, isoladamente a interpretação do sentido literal em primeira instância seria mais provável.

Por fim, com intuito de contribuir com o modelo de Kostina, sugere-se, no contexto desta pesquisa, o acréscimo do grau de EC nula. Nesse caso, ocorreria a EC nula quando a mesma forma da EI fosse tomada em seu sentido literal, no qual **uma colher de chá**, considerando o contexto, é tomada em sentido denotativo, como ocorre no elenco de ingredientes de uma receita, por exemplo. Assim, propõe-se o seguinte resumo esquemático:

Figura 2 – Resumo esquemático de variação nas EI



Fonte: elaboração própria.

Embora as EI sejam tidas como estruturas fixas/congeladas/cristalizadas, verifica-se que em uso podem variar quanto à forma e/ou ao conteúdo. No primeiro caso, os lemas que compõem as EI passam a significar em sentido figurado e em bloco. Esse seria um primeiro nível de variação. Além disso, as EI também podem apresentar graus de polissemia, apresentando sentidos mais ou menos diferentes em uso. No segundo caso, as EI podem apresentar formas diferentes, acarretando em alteração ou em manutenção do sentido, com maior ou menor grau de equivalência conceitual entre as diferentes formas.

5 Considerações finais

As expressões idiomáticas (EI) sintetizam, em seus arranjos não composicionais, um modo de ver o mundo. Embora sejam de difícil definição, pode-se afirmar que essas são estruturas complexas e relativamente fixas, cujo significado decorre do conjunto que pode

variar em função do contexto no qual se inserem. Este artigo buscou estabelecer uma interface entre a variação das EI fazendo uma interface com conceitos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT).

Mesmo tomadas isoladamente, as EI possuem uma base semântica que se preenche no e pelo discurso. O contexto discursivo acrescenta, assim, uma (pen)última camada na construção do sentido dessas expressões. Portanto, o estudo contextual de unidades lexicais é a via válida quando o que se pretende é observar suas características reais (FREIXA, 2002).

As EI podem apresentar níveis de variação quanto à forma e ao conteúdo. Tomando-se o sentido literal como ponto de partida, pode-se conceber que as EI, por si, são uma variação de sentido, posto que são um modo de dizer não literal por meio das formas literais que abandonam, em maior ou menor grau, quando dispostas no conjunto, estabelecendo equivalência conceitual que podem ir da máxima até a mínima (KOSTINA, 2011) ou nula, conforme propõe este estudo.

A TCT, por meio dos estudos de Cabré (1993; 1999; 2003; 2008), Freixa (2002) e Kostina (2011), forneceram os elementos metodológicos para uma análise interdisciplinar acerca das EI. Primeiramente, pode-se dizer que a variação nas EI atua em níveis de equivalência conceitual com maior ou menor grau em relação à EI referência. Ademais, o contexto, além de fornecer, a (pen)última camada de significação, opera também como um agente de variação.

Ainda são raras as pesquisas que (co)relacionam as EI e contexto discursivo, analisando as possíveis causas e os prováveis efeitos que este provoca naquelas. Desse modo, diferentes abordagens, que possam contribuir para a compreensões e implicações dessa (co)relação, são relevantes. Esta foi apenas uma contribuição inicial a esse possível enfoque de análise, deixando em aberto inúmeras possibilidades de estudo que considerem pormenores das pesquisas terminológicas.

Referências

ALMEIDA, G. M. B. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. **Alfa**, n. 50, v. 2, 2006.

ANDRADE, C. D. Tem cada uma na vida. **Boca de luar**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ANDRADE, C. D. Recalcitrante. **70 historinhas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1978.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. Interatividade na correspondência publicada em jornais paulistas. **Forma y Función**. v. 23, n. 2, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CABRÉ, M. T. C. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. C. **Terminología**: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. C. Theories of terminology: their description, prescription and explanation. **Terminology**, v. 9, n. 2, p. 163-200, 2003.

CABRÉ, M. T. C. El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico em terminología. **Ibérica**. n. 16, 2008.

CRUSE, D. A. Polyssemy and related phenomena. *In*: SAINT-DIZIER, P; VIEGAS, E. (eds.). **Computational lexical semantics**. Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press, 1995.

DUARTE, M. S. de A. **As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso** – um olhar sobre as crônicas de Miguel Esteves Cardoso. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2006.

ERMAN, B.; WARREN, B. The idiom principle and the open choice principle. **Text**. n. 20, v. 1, p. 29-62, 2000.

ESCRITO A TINTA. A filha do chefe. **Em busca do amor** – parte 5, out. 2010. Disponível em: <https://escritoatinta.wordpress.com/category/rascunhos/>. Acesso em: 14. abr. 2021.

FEBRE FILMES. Erro coloca credibilidade de BBB12 em maus lençóis. **Blog Febre Filmes**. 27 mar. 2012. Disponível em: <http://febrefilmes.blogspot.com/2012/03/erro-coloca-credibilidade-de-bbb12-em.html>. Acesso em 13 abr. 2021.

FERNÁNDEZ-SILVA, S. **Variación terminológica y cognición**: factores cognitivos en la denominación del concepto especializado. Tesis. Universitat Pompeu Fabra: UPF/ANY, 2010.

FREIXA, J. **La variació terminològica**: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especializació de l'àrea de medi ambient. Tesis. Barcelona, Universitat de Barcelona: Barcelona, 2002.

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora UFMG, Brasília, representação da Unesco no Brasil: Humanitas, 2003.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Série Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1961.

KOSTINA, I. Clasificación de la variación conceptual de los terminos basada en la modulación semántica discursiva. **Lenguaje y cultura**, v. 16, n. 27, 2011.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MELLO, N. C. **Conversando é que a gente se entende**: dicionário de expressões coloquiais brasilerias. São Paulo: Leya, 2009.

ROSSI, C. Em Cuba, papa pisará em ovos. **Folha de S. Paulo**. Colunistas. 18. set. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/clovisrossi/2015/09/1683511-em-cuba-papa-pisara-em-ovos.shtml>. Acesso em: 14. abr. 2021.

SÁNCHEZ, M. T. Una perspectiva situada de la variación denominativa. **Debate Terminológico**. S/l. n. 9. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/37173>. Acesso em: 14. abr. 2021.

URBANO, H. **Dicionário brasileiro de expressões idiomáticas e ditos populares**: desatando nós. São Paulo, Cortez, 2018.

VILELA, M. As Expressões Idiomáticas na língua e no discurso. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP**. CLUP, v. 2, Porto, 2002.

YAHOO NOTÍCIAS. **Não entre em pânico, mas cientistas afirmam que o universo está morrendo**. fev. 2016. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/n%C3%A3o-entre-em-p%C3%A2nico-mas-cientistas-afirmam-que-o-121112468.html>. Acesso em: 14. abr. 2021.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. **Revista Alfa**, v. 41, 1997.

Recebido em: 24 de setembro de 2020

Aceito em: 10 de abril de 2021

Publicado em abril de 2022

Fabiane de Oliveira Alves
E-mail: fabicatarse@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8762-3996>

Arts of the Body and Dialogism in Sonnet 116: potentiality for an aesthetic education of the gaze

Artes do Corpo e Dialogismo em Soneto 116: potencialidades para uma educação estética do olhar

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Abstract: This article aims to reflect on the relationship between the Arts of the Body and Dialogism in the visual-verb scenic project *Sonnet 116 (W. Shakespeare)* – Direction José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre, in 2021, in order to investigate possibilities for an aesthetic education of the gaze in contemporaneity. Immersed in the virtual sphere of production, circulation and reception of the Arts of the Body (a polysemic term that allows us to consider the adaptation of the scene to different formats and platforms radically triggered by the global pandemic of covid-19), the work presents possible discussions on foundational themes that constitute language studies today. Based on the thinking of the group of Russian intellectuals currently called Bakhtin and the Circle, the work mobilizes concepts related to the macro notion of Dialogism, on the grounds of which it focuses on its object of analysis. The results present contributions to the field of language and education studies, which are interested in the functioning of discourse in different fields, including theater and performance, as well as to the universe of the Arts of Body (wider than before), which we have been facing, for some time now, through Bakhtinian lens.

Keywords: Arts of the Body; Dialogism; Aesthetic education

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre as relações entre Artes do Corpo e Dialogismo no projeto verbo-visual cênico *Soneto 116 (W. Shakespeare)* – Direção de José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre, em 2021, de modo a investigar possibilidades para uma educação estética do olhar na contemporaneidade. Inserida na esfera virtual de produção, circulação e recepção em Artes do Corpo, termo polissêmico que nos permite considerar a adaptação da cena a diversos formatos e plataformas desencadeada radicalmente pela pandemia global de covid-19, a obra apresenta possibilidades de discussão sobre temas fundantes que constituem os estudos da linguagem na atualidade. Apoiado no pensamento do grupo de intelectuais russos que denominamos hoje Bakhtin e o Círculo, o trabalho mobiliza alguns conceitos que integram a macro noção Dialogismo, a partir dos quais se debruça sobre seu objeto de análise. Os resultados apresentam contribuições para o campo dos estudos da linguagem e da educação, aos quais interessam o funcionamento do discurso em campos diversos, inclusive os do teatro e da performance, e também para o universo (hoje mais



expandido do que outrora) das Artes do Corpo, o qual temos enfrentado, já há algum tempo, a partir das lentes bakhtinianas.

Palavras-chave: Artes do Corpo; Dialogismo; Educação estética

*To Michelle Bocchi Gonçalves
Dedicated to José Roberto Jardim and Fernanda Nobre*

1 Prologue

Sonnet 116
*Let me not to the marriage of true minds
Admit impediments. Love is not love
Which alters when it alteration finds,
Or bends with the remover to remove.
O no! it is an ever-fixed mark
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wand'ring bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
Love's not Time's fool, though rosy lips and cheeks
Within his bending sickle's compass come;
Love alters not with his brief hours and weeks,
But bears it out even to the edge of doom.
If this be error and upon me prov'd,
I never writ, nor no man ever lov'd.
(William Shakespeare)*

The present article is divided into two parts, named Takes, between this prologue and the epilogue. In Take 1, the priority we present a theoretical-methodological discussion, in which the object of analysis, the sphere of discursive production, circulation and reception as well as the theoretical basis of what we conceive in the present article as the Arts of the Body and Dialogism. Take 2 involves the description, analysis and discussion of the enunciative-discursive materiality of *Sonnet 116 (W. Shakespeare) – Direction José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre*, to establish a relationship between the Arts of the Body and Dialogism and a possible investment in what we call the aesthetic of the gaze.

2 Take 1 - Theoretical-methodological approach

Soneto 116 (W. Shakespeare) – Direction: José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre is a scenic project performed by José Roberto Jardim and Fernanda Nobre, available on the video platform *Youtube*¹ on 22 June 2021. The work is immersed in the virtual discursive sphere of the Arts of the Body. This term, Arts of the Body, despite the polysemy, allows us to consider the adaptation of the scene to different formats and platforms radically triggered by the global pandemic of covid-19, which demanded the temporary closing of theaters, forcing them to migrate and adapt theater to screen.

Starting on 11 March 2020, a series of protocols gradually became part of our everyday life and, among those, the one that seems to have affected our relationship to the world the most was called social distancing. Van Hoof (2020) states that confinement is the greatest psychological experiment of the world nowadays, due to its challenging nature, especially because it tests the human ability to produce and to communicate supported by two undeniable aspects: the feeling of frustration and suffering.

Social isolation has caused many controversies in the country since some authorities are skeptical about its effectiveness. Most decision-makers have chosen to encourage this measure, adopting strategies to control population mobility, such as the closure of schools and universities, non-essential commerce, and public leisure areas, among others. As a result, most of the Brazilian population supported and adhered to the social isolation movement to fend off COVID-19 and collaborate in mitigating the contagion curve in the country. (BEZERRA, SILVA, SOARES, SILVA, 2020, s/p)

In the universe of the Arts of the Body, changes imposed on artists and viewers have never been this meaningful. As a result of isolation, we started to perform and to know an array of experiments in virtual platforms, in different modalities that employed several labels: on-line theater, on-line performance or installation, dance on screen, virtual museum, to illustrate the power of the processes of creation and their adaptations and mutations that people suddenly made locked in their houses and apartments. The World Health Organization (WHO) recommended lockdown all over the planet as a means to contain the pandemic virus, which opened new doors amidst the vast fields of

¹ Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=xKUFRP5elcU>. Access on 01 Oct. 2021

virtual and technological hypermedia – considering what was known as theatricality, presence and absence until then.

It is noteworthy that like in any other language event, the Arts of the Body have their own characteristics, whose meaning production exceeds the interactional and/or communicational dimensions. It is not possible, therefore, to analyze the “wholeness” of that event, and that is applied both to an in-person performance and to any other materiality that conveys the aspects of the theatrical discourse or the effects of that theatricality in its discursive project. In the particular case of the Arts of the Body, as detailed in previous publications, the production of meanings involves different parts/moments/texts of an enunciative-discursive whole, which is fundamentally fragmented, despite a certain degree of complementarity between the fragments. Together, the fragments form the artistic discursive project, for the analytical theory we chose, are named concrete utterance. Therefore, the analysis of works of art themselves fit the scope of what we conceive as the Arts of the Body. In the case of a theater play, for example, this means the analysis of the materiality that constitute the steps of the process of creation, such as pre- and post-production, including forms and experimentations not characterized as performances or, even, not yet defined by a label that is known/accepted by the audience, such as *Sonnet 116 (W. Shakespeare) – Direction: José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre* and materialities that consider the body as centrality or proximity.

The short video *Sonnet 116 (W. Shakespeare) – Direction: José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre* with duration of 2:13 minutes, was never labeled as a play, a performance, an audiovisual, an art video, or any other expression. What is presented, in our opinion, is a verbal-visual materiality entirely recorded indoors (thus connected to the means of pandemic scene production) and integrating at least two enunciative-discursive dimensions: the visuality, presented in the dynamic image plane (which is composed of the images in movement in the piece) and the verbal expression, which conveys the oral narrative of Sonnet 116 by William Shakespeare in two versions: the first in English (in the voice of José Roberto Jardim) and the second in Portuguese (in the voice of Fernanda Nobre).

Before approaching, in more specific terms, the description and analysis proposed in this text, it seems important to state that verbal-visuality is a concept proposed by Brait

(2012) based on suggestions and clues found in the works of Bakhtin and the Circle. Therefore, it is a notion connected to the dialogic perspective or to Dialogical Discourse Analysis, which conceives Dialogism as a founding macro-concept, an epistemological umbrella for the key-concepts that support that theory. Assuming the verbal-visual perspective of analysis means enables thinking the text in multiple dimensions, but it is between the layers of what we understand as visual that lie the discursive projects of either static or dynamic nature in bi or tridimensional perspectives. In the whole of what we conceive as visual language are writing and orality in their different aspects and in the various means through which they appear in the chains of human communication. Not all texts are verbal-visual, but in some the connection between their verbal and visual dimensions are perceptible, such as the work we aim to analyze in this article. Hence, we conceive the notion of text from a semiotic-ideological point of view.

The notion of text, as defended by Bakhtinian thinkers, implicates the search for an understanding of concrete utterance as the matrix that guides how one interprets data. Any ideological phenomenon of the sign is conveyed by some material: sound, physical mass, color, body movement, etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94)². Hence, texts that circulate in certain social/ideologic spheres are always the result of an encounter of voices, of a conflict of ideas, and, therefore, are dialogic.

Investigating the work of these artistic processes presents itself as a challenge nowadays; times of uncertainty have never been so reinforced by the magnifying lens of a political, sanitary, and existential crisis. While formats and platforms unknown or little accessed until then enter our homes at a speed that still sounds foreign and distant, what we define by audiovisual seems to have embraces a series of artistic, educational and corporate productions in the pandemic world. Broadening the notion of audiovisual makes it possible for us, for example, to watch the livestream of a play, a conference, a lecture or a service. The place of virtual spectator becomes, simultaneously, the stage for novel experiences and the gateway for new forms of leisure, be it in the relationship with live materials or with recorded ones, available on a multitude of platforms.

It is important to notice the issue of how much the audiovisual device conditions the viewer's experience and how it can contribute to expand and to refine it. Far from thinking in terms of a dichotomy between audiovisual and

² BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1973, p. 15.

spectator, we realize that both compose a regime of mutual affects, in which both the spectator and the audiovisual meet in continuous exchange, reciprocal activation and transformation. (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 982)³

The present article is placed between the analyses of processes of audiovisual creation already known to the audience (YouTube videos) and the new viewership experiences that unfold nowadays, in which our corporeality is prompted to seek alternative appreciations of projects related to the Arts of the Body, whose artistic contemplation/appreciation in the virtual media we have avoided for a long time in history. Understanding the relevance of thinking about these processes and of investigating how these processes affect us, we assume on the grounds of the Bakhtinian theory the non-finitude that constitutes the panel of uncertainties displayed in the following analysis.

3 Take 2 – Analysis, discussion and results

The video *Sonnet 116 (W. Shakespeare) – Direction: José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre* is available on the channel *José Roberto Jardim* on YouTube, published on 22 June 2021. It is not necessary to detail the temporal context, which is characterized by the pandemic, as announced in the beginning of the article. But it is important to consider that the sphere of discursive-enunciative production, circulation and reception of the materiality that finds itself somehow eternalized as filmic sign, conveys the evidences of social isolation, of distancing and, in particular, of generally felt melancholy (perhaps in Brazil) since the announcement that covid-19 had spread around the world.

Therefore, the direction of the adaptation of Sonnet 116 onto screen⁴, signed by José Roberto Jardim, is outlined by impeccable tones regarding the connection between

³ In the original: “É importante atentar para o problema do quanto o dispositivo audiovisual condiciona a experiência espectral e de que modo pode contribuir para ampliá-la e refiná-la. Longe de pensarmos em termos de uma relação dicotômica entre o dispositivo audiovisual e o espectador, percebemos que ambos compõem um regime de afetabilidade mútua, no qual, tanto o espectador quanto o meio audiovisual se encontram em constante processo de troca, de ativação recíproca e de transformação.”

⁴ We declare our search for a non-definition to approach the naming of the format in which the work is presented. We shall label it either an audiovisual product (which it is) or any other nomenclature that approximate the fields traditionally related to the Arts of the Body, such as art performance or on-line theatrical performance. We claim that it is not possible, and not even necessary, presently, to use any syntagma to name the format, since our interest lies in a dialogic discourse analysis, that is, in a different dimension of signs.

art, sensitivity, aesthetic and the dialogue between the artist and his own time, a feature that can be read as authorial/stylistic mark of the director (ARAÚJO, 2021; TITO, 2021).

Let us begin with movement. The camera goes up a small corridor, probably in a flat, in which we quickly see three white doors. We are directed to the door on the left, and we see and hear, almost at the same time, a hand that touches the doorknob lightly and José Roberto Jardim's striking voice overlapping with the soundtrack – *The End of All Our Exploring*, by Max Richter –duly credited at the end of the video. The reciting of Shakespeare's sonnet begins in English (the original language). Clearly, we are before a verbal-visual discursive-enunciative materiality. The moving image and the sound/musical planes are established dynamically in the first seconds of the piece.

The delicateness with which the door is open is the same that allows us to see Fernanda Nobre lying on a white double bed among pillows. One of the pillows, the yellow one, jumps to the eyes. All signs suggest that Fernanda is asleep or, at least, resting, so she is not intimidated by the presence of the cameraman and interpreter of the poem walking into the bedroom. There is no room to mistake his entrance with an invasion or to make any association with an uncomfortable situation. We remain unaware, until the end of the video, of whether we are looking at/spying on characters or a couple in a romantic situation. Everything is theatrically agreed upon and calculated between the participants in the scene, even if the spectator remains, purposefully, it seems, at the will of the intimate game that unfolds. When we use the expression *theatrically*, we must inform the reader of the concept of expanded theatrically. Based on Diéguez, it involves:

[...] a discourse and a strategy that crosses and transcends theater, enabling even the expansion and displacement of the limits between the theatrical and the artistic. [...] The transformations and expansions of the performative, of the theatrical and of the scenic have not been triggered exclusively by the indisciplinary contamination and dissemination of the arts, but, insistently, by the demands and contamination that life events propose to art, by the urgency with which we are interpolated by the scenes and the theatricalities of the polis. Hence, theatricality as an expanded field not only requires us to recognize the other scenes and this other theater that emerges in the artistic interstices, but also urges us to recognize the theatricality that dwells in life and in social representations, such as Artaud and Evreinov did. The theatricality as expanded field beyond the arts. (DIÉGUEZ, 2014, p. 125, 128-129)⁵

⁵ In the original: “un discurso y una estrategia que atraviesa el teatro y lo trasciende, posibilitando incluso la expansión y el desplazamiento de los límites de lo teatral y de lo artístico [...]. Las transformaciones y expansiones de lo performativo, lo teatral y lo escénico no han venido sólo por las contaminaciones y las diseminaciones indisciplinares de las artes, sino insistentemente por las solicitudes y contaminaciones que los acontecimientos de la vida proponen al arte, por la urgencia con que nos interpelan las escenas y

Thinking the scene in an expanded field, but assuming it as agglutinating effects of theatricality, allows us to reason the analysis of a materiality that, despite not configuring as scenic in its origins, can be discussed through a theatrical perspective. For that reason, we have insisted in defending the notion of *theatrical discourse* exceeds the *in-situ* field of the scene, suggesting a radical approach to the term, especially for the analysis of distinct forms of human expression and communication produced in the virtual sphere after the covid-19⁶ pandemic, including the Arts of the Body. These have been through drastic changes in their confection and fruition. Moreover, it is noteworthy that Dialogism, such as defined by Bakhtin and the Circle, relies on the premise that analyzing a certain materiality is an “axiological relationship with human phenomena and built through dialogue between distinct points of view about mankind, its nature and history” (CASTRO, 2007, p. 94)⁷.

The mobilization caused in the spectator of *Sonnet 116* is similar, in many aspects, to the synesthesia and disturbance caused by the in-person theater. This fact enables dialogue to unfold from the very first take of the video from a performative perspective. – *Habemus arte!* This is the suffocated shout that echoes between the fear of what is to come and the dialogic instant through which we continue our enterprise toward what José Roberto Jardim and Fernanda Nobre offer us. The male hand, in close-up, touches lightly the feet of the beloved woman (that are already seen by the spectator) and moves toward the upper part of her legs, uncovering them by removing the sheet that prevents us from seeing her body. We follow him and we see, while the poem is recited in English, Fernanda’s right hand resting on top of her lying form until the camera moves up her right arm, relaxed on top of the white sheet and, finally, frames her face and closed eyes. We hear the soundtrack and the end of the poem recited in English.

teatralidades de las polis. De manera que la teatralidad como campo expandido no sólo nos solicita reconocer las otras escenas y el otro teatro que emerge en los intersticios artísticos, sino que también nos conmina a reco-nocer la teatralidad que habita en la vida y las representaciones sociales, tal y como lo hicieron Artaud y Evreinov. La teatralidad como campo expandido más allá de las artes”.

⁶ The research project *O discurso Teatral em perspectiva dialógica: potencialidades, urgências e demandas*, developed with funds from the CNPq (Research Productivity Grant/Bolsa de produtividade em pesquisa), and the participation of the following researchers: Dick McCaw (University of London – England), Jean-Frédéric Chevallier (Trimukhi Platform – India), Tiago Porteiro (Universidade do Minho – Portugal), Carla Marcelino (Universidad Técnica Particular de Loja – Equador), Angela Brand (Universidade de Antioquia – Columbia) and Sônia Machado de Azevedo (Escola Superior de Artes Célia Helena – São Paulo/Brazil).

⁷ In the original: “relação axiológica com os fenômenos humanos e construída através do diálogo entre pontos de vista distintos sobre o homem, sua natureza e sua história”.

Somewhat surprisingly, Fernanda opens her eyes and, in what we call here the second part of the video, begins to recite the poem in Portuguese, translated by José Roberto Jardim, according to the credits on YouTube. At the same time, we realize that her image is filling the screen of a black notebook, which we see through the moving camera on the bed. The actress closes the notebook and resurfaces from behind the device, reciting the line “impedimento algum”. Here, it is important to resume Voloshinov’s contributions to the definition of aesthetic communication and the way it connects to the daily world, to the ideological-sign universe in which it is produced:

What characterizes aesthetic communication is the fact that it is wholly absorbed in the creation of a work of art, and in its continuous re-creations in the co-creation of contemplators, and does not require any other kind of objectification. But, needless to say, this unique form of communication does exist in isolation; it participates in the unitary flow of social life, it reflects the common economic basis, and it engages interaction and exchange with other forms of communication (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 116-117)⁸

This formulation allows us to continue our investment in the expansion of terms, formats and labels for an analysis that is not limited to technical specificities of the theater, of communication or even of what is nowadays conceived as the aesthetic education. Amplifying the lens to understand such niches, as well as to include the acceptance of other segments, some of which still remain unnamed in the current literature, comes as a possibility of dialogue with our own time and space and, in Bakhtinian terms, with our chronotope.

We will give the name *chronotope* (literally, 'time space') to the intrinsic connectedness of temporal and spatial relationships that are artistically expressed in literature. [...] In the literary artistic chronotope, spatial and temporal indicators are fused into one carefully thought-out, concrete whole. (BAKHTIN, 2018 [1937-1939], p. 11-12)⁹.

Continuing the dialogic reading of the video, we see Fernanda turn on her back and play with her hair as we hear the poem and access the techno-body aesthetic that settles as discursive play before our eyes. It is noteworthy that in the previous part of the

⁸ BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. Freudianism: A Marxist critique. Translated by I. R. TITUNIK. Nova York: Academic Press, 1976, p. 98; original highlights.

⁹ BAKHTIN, The Dialogic Imagination: Four Essays. Translated by M. Holquist and C. Emerson, edited by M. Holquist, University of Texas Press, Austin, Tex., 1981, p. 84.

video, we did not see who was reciting the text in English. However, now we are facing a narrative of a different nature, because we see, at different times, the actress reciting the poem, thus setting another form of listening. The verbal-visuality starting then (minute 1:00) is also granted an extended dimension regarding the first part of the piece. We come into contact, at the same time, with the Portuguese translation of the poem and the fact that, now, in addition to listening to the text, we can see it moving on the actress' lips. Another language, another gender, and another visual approach are now leading to another relationship with rhythm, with the discursive dynamic. Now, someone is looking at the camera and at the spectator.

The radical way in which Bakhtin introduces us to the concept of alterity (AMORIM, 2021) is also a good indicative, for the current article, that the Circle has yet much to contribute to the analysis of verbal-visual corpora, as suggested by Brait (2012), and to projects such as Arts of the Body, available at contemporary multifaceted platforms. According to Amorim (2021, p.111), "Alterity is not mere difference: it changes and destabilizes"¹⁰. In the adaptation of Sonnet 116, the feeling of a certain destabilization invites spectators to adjust to these new discursive-enunciative modalities they have just met.

Next in the analysis, we see Fernanda sitting on the bed, with her back turned to the camera, playing with her hair. Almost suddenly she runs to the door, leaves the bedroom and we can see her walking down the small corridor with a white masculine T-shirt. The camera follows her to a round table. Hence, we, the spectators, begin to see parts of the house, the furniture, the details that tell us that the actors/performers live in that place. The tuning of the intimate and familiar environment of a home immediately takes us to the time of social isolation and to the relationship that we also have with our homes, with our invented ways of existing in the world from our place. On the table, we can see a white notebook and next to it a glass with vestiges of red wine, while we hear the actress' voice reciting this line of the poem: "-Que não se curva ao Tempo, mesmo quando este ceifa o vigor".

This fragment of the video, described in the previous paragraph, proposes a discussion on the relationships between time, art and technology. Analyzing how actions unfold allows us to realize that we are before a piece that dialogues sensitively with the

¹⁰ In the original "Alteridade não é mera diferença: ela altera e desestabiliza".

aesthetic field, validating an education of the gaze. Somehow, we know what artists want to achieve. We access a level of attention capable of reminding us without much ado that aesthetic communication is “an entirely unique and irreducible to other types of ideological communication” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 116)¹¹.

On the notebook also watched by the actress, we see and hear her own image that grows bigger and splits into different screens still reciting Sonnet 116. On the notebook, and occupying a portion of the screen, a cell phone focuses on her mouth covered in red lipstick. When the phone is moved off the notebook by the actress, its absence and displacement (she holds it in her hands) allow us to see the same scene revisited on the screen, in a type of moving photograph. The camera frames Fernanda’s face at 1min51 as she looks at herself on the computer screen. It is not possible for us, analysts, to move beyond the scene without resorting to the concept of *excess of seeing*, provided by the Dialogism based on Bakhtin’s interest in the novel.

The chapter “The author and the hero in the aesthetic activity” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.1-192)¹² highlights the study of the constitutive relationship between two subjects, dedicated to understand the I/other by means of a body situated on the outside, seen from the outside. The philosophical character of the discussion includes the mirror as a sign of uniqueness. Bakhtin claims in the beginning:

When I contemplate a whole human being who is situated outside and over against me, our concrete, actually experienced horizons do not coincide. For at each given moment, regardless of the position and the proximity to me of this other human being whom I am contemplating, I shall always see and know something that he, from his place outside and over against me, cannot see himself: parts of his body that are inaccessible to his own gaze (his head, his face and its expression), the world behind his back, and a whole series of objects and relations, which in any of our mutual relations are accessible to me but not to him. As we gaze at each other, two different worlds are reflected in the pupils of our eyes. It is possible, upon assuming an appropriate position, to reduce this difference of horizons to a minimum, but in order to annihilate this difference completely, it would be necessary to merge into one, to become one and the same person. (BAKHTIN, 2003 [1920-22], p. 21)¹³

The approach of *excess of seeing* means assuming alterity and the impossibility of unity since in the relationship I/other both are always changed. The mirrored way in which

¹¹ For references, see footnote 8.

¹² BAKHTIN, M. Art and answerability: early philosophical essay. Edited by Michael Holquist and Vadim Liapunov; translated and notes by Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1990, p. 4-256.

¹³ See footnote 12, p. 23.

the relationship of body and screen unfolds on the video embraces the idea of an exterior image, of *a completeness of myself that is only achieved through the other*, a discussion that is very dear to Bakhtinian studies and present in his writings as:

[...] our own relationship to our exterior does not, after all, have an immediately aesthetic character; it pertains only to its possible effect on others— [...] we evaluate our exterior not for ourselves, but for others through others. [...] is not a unitary and unique soul—a second participant is implicated in the event of self-contemplation, a fictitious other. (BAKHTIN, 2003 [1920-22], p. 30-31)¹⁴

Regarding the analysis of the relationships between the discursive work that connects Arts of the Body to Dialogism, it becomes possible to aim for an aesthetic education, also a goal in the present study. Therefore, it is necessary to resume Bakhtin's contributions about aesthetics, which he discusses both as an activity and as an object. In his conception, the character of the author-creator becomes absolutely relevant and one of our interests, since it provides support to understand the director's style/signature (who proposes, in our case, the transposition of a poem to the scenic-performative language) and, concomitantly, to our reflections on the spectator, who by observing, in the act of contemplating, also creates. Faraco helps us to think this issue:

The author-creator, therefore, is the one who shapes content: he does not register life events passively (always according to Bakhtin's imagery, he is not a stenographer), indeed, from a certain axiological position, he selects and reorganizes them aesthetically (FARACO, 2011, p. 24)¹⁵.

The citation prompts and encourages us to discuss aesthetics, as well as an aesthetic education of the gaze, based on Bakhtinian assumptions, found in the works of Circle, but still far from the spotlight in the literature on the subject.

The video analyzed here, for example, arises as enunciative-discursive materiality filled with potentialities to think about the many likely connections we have already mentioned. Furthermore, it shows the upgrading of the aesthetic field, also, in a world where it has become urgent to adhere to technology. In fact, technology is one of the sides that concur to all corners in this complex semiotic-ideological system.

¹⁴ See footnote 12, p. 33.

¹⁵ In the original: "O autor-criador é, desse modo, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é, seguindo sempre a imagética bakhtiniana, um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente."

Technology, in addition to being the channel through which the work reaches the audience, is also the trigger for actions, realized in and through the body, that are bound to screens. In *Sonnet 116*, through bodies that are sometimes whole, sometimes cropped, elements of a set of signs come together to form a cohesive set, which for 2 minutes and 13 seconds can stun spectators, but never alienate them from their own condition.

In the final moments of the piece, the notebook screen is closed again, suggesting the repetition of an action from the beginning of the video and also signaling a choice by the artistic direction. We see Fernanda's hand now, holding the cell phone, encapsulated by a red case, that had been moved off the top of the notebook keyboard. On the screen, we see only her mouth reciting the final words of the poem. Then, at the same time that we hear the soundtrack, we see the image of her body that calmly bends over the table and looks at the camera (at the spectator?) with a small smile, mixing intimacy with the filmmaker and serenity regarding the sublime love described by the written/oral text. The grounds for what we defend as an aesthetic education of the gaze seems to be reinforced in the apex of possible encounters, which is built by a sensitively apothecotic ending. Before us lies, on the computer screen or on the screen of any device that plays videos (the enunciative-discursive materiality), through the approximation to the metaphor of the mirror, the complicity, the intimacy, the waiting, the distancing, the empathy, the patience and the hope. We see the other.

I am conscious of myself and become myself only while revealing myself for another, through another, and with the help of another. [...] A person has no internal sovereign territory, he is wholly and always on the boundary; looking inside himself, he looks into the eyes of another or with the eyes of another. (BAKHTIN, 2003 [1961], p. 341)¹⁶

4 Epilogue

Based on *Sonnet 116 (W. Shakespeare) – Direction: José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre*, this article aimed to contribute to the field of languages and linguistics as well as the field of education, regarding the Arts of the Body and Dialogism, to subsidize the expansion of reflections on the potentialities of an aesthetic education of the

¹⁶ BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson Introduction by Wayne C. Booth. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984, p. 287.

gaze – a phenomenon that is only possible in the encounter of subjects, their ways of being, living and acting in the world. Furthermore, we deem noteworthy that it has become ever more urgent to research the relationships between means of expression and human communication, artistic or from other fields, and their intrinsic belonging to discursive-enunciative spheres of production, circulation and reception in contemporaneity, which have quickly presented us with new possibilities to create, enjoy and experiment.

Soneto 116

*Que não impeça eu ao casamento de verdadeiras almas,
Impedimento algum. Pois sendo amor,
Não irá se alterar ao encontrar alteração,
Ou desaparecer com a ausência do ausente,
Ah, não! O amor é um porto seguro.
Que encara a tempestade sem se abalar,
Que guia a nau errante como a estrela do céu,
Que não se curva ao Tempo, mesmo quando esse ceifa o vigor.
O amor não se altera a cada instante, pelo contrário.
Se reafirma, dia a dia, até o suspiro final.
E se isso não verdade,
Eu nunca escrevi nada e ninguém jamais amou!*

(William Shakespeare. Livre tradução: José Roberto Jardim)

Acknowledgements

This work was sponsored by CNPq via the Research Productivity Grant (PQ) and Senior Post-Doctorate Scholarship (PDS).

References

AMORIM, M. O professor, seu outro e seu corpo – fragmentos de uma experiência no ensino universitário. *In: BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.) Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 83-120.

ARAÚJO, W. C. José Roberto Jardim – destaque brasileiro no Global Forms Theater Festival NY. *In: Blog Escrituras Cênicas*, 2021. Disponível em: <http://www.escriturascenic.com.br/2021/06/jose-roberto-jardim-destaque-brasileiro.html?m=1>. Acesso em 10 out. 2021.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance teórico metodológico. In: FÍGARO R. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 79-98.

BRAIT, B.; GONÇALVES, J.C. (Orgs.) **Bakhtin e as Artes do Corpo**. São Paulo: Hucitec Editora, 2021.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética [1920-22]. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 1-90.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski [1961]. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.

BAKHTIN, M. As formas do tempo e do cronotopo no romance: um ensaio de poética histórica [1937-39]. In: **Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEZERRA, A. C. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, supl. 1, p. 2411-2421, 2020.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

DIÉGUEZ, I. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. Tradução de Eli Borges. **Sala Preta**, v. 14, n. 1, p. 125-129, 2014.

SOARES, F. M.; KASTRUP, V. A experiência do espectador: recepção, audiência ou emancipação. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 965-985, 2015.

TITO, M. Até a última sílaba do tempo – entrevista com José Roberto Jardim. In: **Deus Ateu**, 2021. Disponível em <https://deusateu.com.br/2021/02/09/entrevista-jose-robotto-jardim/>. Acesso em 10 out. 2021.

VAN HOOFF, E. Lockdown is the world's biggest psychological experiment - and we will pay the price. In: **World Economic Forum**, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>. Acesso em: 25 set. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica [1926]. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 32, 2019. p. 109-146.

Received in: 10 October, 2021

Accepted in: 04 March, 2022

Published in April, 2022

Jean Carlos Gonçalves
E-mail: jeancarlos1@bol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2826-3366>

Artes do Corpo e Dialogismo em Soneto 116: potencialidades para uma educação estética do olhar

Arts and Dialogism in Sonnet 116: potentiality for an aesthetic education of the gaze

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre as relações entre Artes do Corpo e Dialogismo no projeto verbo-visual cênico *Soneto 116 (W. Shakespeare)* – Direção de José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre, em 2021, de modo a investigar possibilidades para uma educação estética do olhar na contemporaneidade. Inserida na esfera virtual de produção, circulação e recepção em Artes do Corpo, termo polissêmico que nos permite considerar a adaptação da cena a diversos formatos e plataformas desencadeada radicalmente pela pandemia global de covid-19, a obra apresenta possibilidades de discussão sobre temas fundantes que constituem os estudos da linguagem na atualidade. Apoiado no pensamento do grupo de intelectuais russos que denominamos hoje Bakhtin e o Círculo, o trabalho mobiliza alguns conceitos que integram a macro noção Dialogismo, a partir dos quais se debruça sobre seu objeto de análise. Os resultados apresentam contribuições para o campo dos estudos da linguagem e da educação, aos quais interessam o funcionamento do discurso em campos diversos, inclusive os do teatro e da performance, e também para o universo (hoje mais expandido do que outrora) das Artes do Corpo, o qual temos enfrentado, já há algum tempo, a partir das lentes bakhtinianas.

Palavras-chave: Artes do Corpo; Dialogismo; Educação estética

Abstract: This article aims to reflect on the relationship between the Arts of the Body and Dialogism in the visual-verb scenic project *Sonnet 116 (W. Shakespeare)* – Direction José Roberto Jardim – with Fernanda Nobre, in 2021, in order to investigate possibilities for an aesthetic education of the gaze in contemporaneity. Immersed in the virtual sphere of production, circulation and reception of the Arts of the Body (a polysemic term that allows us to consider the adaptation of the scene to different formats and platforms radically triggered by the global pandemic of covid-19), the work presents possible discussions on foundational themes that constitute language studies today. Based on the thinking of the group of Russian intellectuals currently called Bakhtin and the Circle, the work mobilizes concepts related to the macro notion of Dialogism, on the grounds of which it focuses on its object of analysis. The results present contributions to the field of language and education studies, which are interested in the functioning of discourse in different fields, including theater and performance, as well as to the universe



of the Arts of Body (wider than before), which we have been facing, for some time now, through Bakhtinian lens.

Keywords: Arts of the Body; Dialogism; Aesthetic education

*Para Michelle Bocchi Gonçalves
Dedicado a José Roberto Jardim e Fernanda Nobre*

1 Prólogo

Sonnet 116
*Let me not to the marriage of true minds
Admit impediments. Love is not love
Which alters when it alteration finds,
Or bends with the remover to remove.
O no! it is an ever-fixed mark
That looks on tempests and is never shaken;
It is the star to every wand'ring bark,
Whose worth's unknown, although his height be taken.
Love's not Time's fool, though rosy lips and cheeks
Within his bending sickle's compass come;
Love alters not with his brief hours and weeks,
But bears it out even to the edge of doom.
If this be error and upon me prov'd,
I never writ, nor no man ever lov'd.
(William Shakespeare)*

O presente texto subdivide-se em duas partes, denominadas *Takes*, localizadas entre este prólogo e o epílogo. Em *Take 1* prioriza-se uma discussão de caráter teórico-metodológico, no qual se apresentam o objeto de análise, a esfera de produção, circulação e recepção discursiva e o modo de sustentação teórica do que compreendemos, neste ensaio, por Artes do Corpo e Dialogismo. Em *Take 2* se dá a descrição, análise e discussão da materialidade enunciativo-discursiva, a obra *Soneto 116 (W. Shakespeare) – Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre*, pelas quais buscamos relacionar as Artes do Corpo e o Dialogismo a uma possível investida no que denominamos educação estética do olhar.

2 Take 1 - Abordagem teórico-metodológica

Soneto 116 (W. Shakespeare) – Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre é um projeto cênico realizado por José Roberto Jardim e Fernanda Nobre e disponibilizado na plataforma de vídeos *Youtube*¹ no dia 22 de junho de 2021. A obra se insere na esfera virtual discursiva das Artes do Corpo. Este termo, Artes do Corpo, embora bastante polissêmico, nos permite considerar a adaptação da cena a diversos formatos e plataformas desencadeados radicalmente pela pandemia global de Covid-19, que obrigou o fechamento provisório dos teatros e a consequente migração e adaptação do fenômeno teatral para as telas.

A partir do dia 11 de março de 2020, uma série de protocolos foram, aos poucos se revelando partícipes do nosso dia-a-dia e, entre eles, o que parece mais ter afetado nossa relação com o mundo é aquele que denominamos isolamento social. Van Hoof (2020) nos diz que o confinamento se constitui hoje como o maior experimento psicológico do mundo, por seu caráter desafiador, especialmente por colocar em prova a capacidade humana de produção e comunicação a partir de dois aspectos inegáveis: a sensação de frustração e o sofrimento.

A prática do isolamento social tem causado muitas polêmicas no país, uma vez que algumas autoridades mostram-se céticas quanto à sua eficácia. O fato é que a maior parte dos tomadores de decisão optaram por incentivar essa medida, adotando estratégias de controle da mobilidade da população, como o fechamento de escolas e universidades, do comércio não essencial, e de áreas públicas de lazer etc. Como resultado, grande parte da população brasileira apoiou e aderiu ao movimento do isolamento social com o objetivo de se prevenir da COVID-19 e de colaborar com a atenuação da curva de contágio no país (BEZERRA, SILVA, SOARES, SILVA, 2020, s/p)

No universo das Artes do Corpo nunca foi tão significativa a mudança imposta a artistas e espectadores. Como resultado do isolamento, passamos a realizar e conhecer uma explosão de experimentos em plataformas virtuais, em diferentes modalidades que utilizam várias nomenclaturas: teatro *on-line*, performance ou instalação *on-line*, dança em tela, museu virtual, isso apenas para exemplificar o poder dos processos de criação e suas adaptações e mutabilidades, repentinamente realizados por pessoas trancafiadas em

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xKUFRP5elcU>. Acesso em 01 out. 2021

suas casas e apartamentos. A OMS – Organização Mundial Da Saúde recomendou *lockdown* em todas as partes do mundo, como forma de contenção do vírus pandêmico e, a partir de então, novas portas foram abertas, em meio ao vasto campo das virtualidades hipermediáticas e tecnológicas, para o que sabíamos, até aqui, sobre teatralidade, presença e ausência.

Cabe ressaltar que, como em qualquer outro evento de linguagem, as Artes do Corpo possuem características que lhe são inerentes, cuja produção de sentido extrapola a dimensão interacional e/ou comunicacional. Não é possível, portanto, analisar a “inteireza” de tal evento, e isso se aplica tanto a um espetáculo presencial, ou a qualquer outra materialidade que contenha aspectos do discurso teatral ou efeitos de teatralidade em seu projeto discursivo. No caso das Artes do Corpo, como já escrevemos em trabalhos anteriores, a produção de sentidos se constitui de diferentes partes/momentos/textos de um todo discursivo-enunciativo, sendo que esse *todo* possui uma característica *fragmentada*, mesmo que carregue certo grau de complementaridade entre esses fragmentos: juntos eles formam o projeto discursivo artístico, o que, na teoria de análise que escolhemos, denominamos como enunciado concreto. Cabem, portanto, no orbe do que entendemos por Artes do Corpo, a análise da obra de arte, ela mesma, como por exemplo um espetáculo teatral, a análise de materialidades que constituem etapas do processo de criação, como pré e pós-produção, incluídas aí formas e experimentações não caracterizadas enquanto espetáculo ou ainda não definidas por uma nomenclatura conhecida/aceita pelo público, como é o caso de *Soneto 116 (W. Shakespeare) – Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre*, e também outras materialidades que tenham o corpo como centralidade ou mesmo como proximidade.

O curto vídeo *Soneto 116 (W. Shakespeare) – Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre*, com duração de 2:13 minutos, em momento algum é nominado como espetáculo, performance, audiovisual, vídeo arte, ou qualquer outra forma de expressão. O que se apresenta, a nosso ver, é uma materialidade verbo-visual gravada inteiramente dentro de casa (o que se conecta com os modos de produção de cena pandêmicos) e integra ao menos duas dimensões enunciativo-discursivas: a visualidade, que é apresentada no plano imagético em dinamicidade (plano este composto pelas imagens em movimento que compõem a obra) e a expressividade verbal, que contém a

narrativa oral do Soneto 116, de William Shakespeare, em duas versões: a primeira, em Inglês (voz de José Roberto Jardim) e a segunda, em Português (voz de Fernanda Nobre).

Antes de chegar, de forma mais específica, à descrição e análise que propomos nesse texto, nos parece importante dizer que a verbo-visualidade é um conceito enfrentado por Brait (2012) a partir de sugestões e pistas encontradas na obra de Bakhtin e o Círculo e, portanto, vinculado à perspectiva dialógica ou Análise Dialógica do Discurso, para a qual o Dialogismo se configura enquanto macro noção fundante, um guarda-chuva epistemológico para os conceitos-chave que embasam esta teoria. Assumir uma análise por um viés verbo-visual consiste em uma possibilidade de pensar o texto em suas múltiplas dimensões, sendo que entre as camadas que compreendemos por visual abrigam-se projetos discursivos de caráter estático ou dinâmico em perspectivas bi ou tridimensionais, e no conjunto do que se entende por linguagem verbal cabem a escrita e a oralidade em suas diferentes facetas e nos diversos modos pelos quais aparecem nas cadeias de comunicação humana. Nem todos os textos são verbo-visuais, mas em alguns é perceptível a junção entre as dimensões (verbal e visual) que os constituem, caso da obra a ser analisada neste trabalho, o que significa que tomamos a ideia de texto, então, por um ponto de vista semiótico-ideológico.

A concepção de texto, tal como defendida pelos pensadores bakhtinianos, implica na busca por uma compreensão do enunciado concreto como matriz que guia o olhar para os dados. Qualquer fenômeno ideológico sóico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94). Desse modo, o texto que circula em determinada esfera social/ideológica será sempre resultado de um encontro de vozes, de um embate de ideias e, por isso, dialógico.

Investigar como funcionam estes processos artísticos apresenta-se, assim, como um desafio aos tempos atuais; tempos de incertezas nunca antes tão reforçadas pelas lentes de aumento de uma crise política, sanitária e existencial. Enquanto formatos e plataformas antes desconhecidos ou pouco acessados chegam às nossas casas em uma velocidade que ainda nos soa estranha e distante, o que definíamos por audiovisual parece ser um termo que agora engloba uma série de produções artísticas, educacionais e corporativas, seguidas de infinitas reticências e sem as quais não conseguiríamos nos comunicar em um mundo pandêmico. É pela ampliação do que concebemos por audiovisual que se torna possível, por exemplo, assistir a transmissão ao vivo de um

espetáculo, de uma conferência, uma aula ou um culto. O lugar do espectador virtual passa a ser, então, ao mesmo tempo, palco de experiências inusitadas e portal para novas formas de fruição, seja em sua relação com o ao vivo ou com materiais gravados, os quais estão à nossa disposição em uma infinidade de plataformas.

É importante atentar para o problema do quanto o dispositivo audiovisual condiciona a experiência espectral e de que modo pode contribuir para ampliá-la e refiná-la. Longe de pensarmos em termos de uma relação dicotômica entre o dispositivo audiovisual e o espectador, percebemos que ambos compõem um regime de afetabilidade mútua, no qual, tanto o espectador quanto o meio audiovisual se encontram em constante processo de troca, de ativação recíproca e de transformação. (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 982)

Esse texto se situa, então, entre a análise de processos de criação audiovisual já conhecidos do público (vídeos do *Youtube*) e as novas experiências espectralas que se apresentam aos tempos atuais, nos quais a nossa corporeidade se vê impulsionada a buscar alternativas de apreciação de projetos vinculados às Artes do Corpo, cuja contemplação/apreciação artísticas no modo virtual foram evitadas durante muito tempo ao longo da história. Compreendendo a importância de se pensar processos e de investigar como estes processos nos afetam, assumimos, calcados na perspectiva bakhtiniana, a não-finalizabilidade que constitui o painel de incertezas apresentado na análise a seguir.

3 Take 2 – Análise, discussão e resultados

O vídeo *Soneto 116 (W. Shakespeare)* – Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre encontra-se disponibilizado no canal *José Roberto Jardim*, que integra a plataforma *Youtube*, tendo como data de publicação o dia 22 de junho de 2021. Não é necessário que nos aprofundemos, portanto, no contexto temporal, caracterizado por uma pandemia global, conforme anunciamos no início desse artigo. Mas é importante considerar que a esfera de produção, circulação e recepção discursivo-enunciativa desta materialidade que se encontra, de certa forma eternizada enquanto signo fílmico, carrega as marcas do isolamento social, do distanciamento e, particularmente, da melancolia instaurada globalmente (quicá no Brasil) desde o anúncio de que a Covid-19 ganhara o mundo.

Nesse sentido, a direção desta adaptação de Soneto 116 para a tela², assinada por José Roberto Jardim, é contornada por tons impecáveis quanto à união entre arte, sensibilidade, estética e o diálogo do artista com o seu próprio tempo, característica que pode ser conferida como marca autoral/estilo deste encenador (ARAÚJO, 2021; TITO, 2021).

Começamos pelo movimento. A câmera passeia por um pequeno corredor, provavelmente de apartamento, no qual vemos, rapidamente, três portas brancas. Somos direcionados à porta da esquerda, vemos e ouvimos, quase ao mesmo tempo, uma mão que encosta suavemente a fechadura e a voz marcante de José Roberto Jardim que se destaca por sobre a trilha sonora - *The End of All Our Exploring*, de Max Richter – devidamente referenciada na descrição dos créditos do vídeo. Inicia-se a declamação³ do poema de Shakespeare em língua inglesa (a língua original em que foi escrito). Como se vê, estamos diante de uma materialidade discursivo-enunciativa verbo-visual. Os planos imagético em movimento e sonoro verbal/musical se estabelecem dinamicamente, já, desde os primeiros segundos da obra.

A delicadeza com a qual a porta é aberta é a mesma que nos permite ver Fernanda Nobre deitada em uma cama de casal, também branca, entre travesseiros. Um deles salta aos olhos, o de cor amarela. Ao que tudo indica, Fernanda dorme ou ao menos descansa e, portanto, não se intimida com a presença do portador da câmera e intérprete do poema que adentra o quarto. Não há espaço para que se confunda essa entrada com invasão ou para que se faça qualquer vinculação a qualquer sensação de desconforto. Não saberemos, nem agora nem ao fim do vídeo, se estamos olhando/espionando personagens, ou um casal em uma situação romântica. Tudo é teatralmente acordado e calculado entre os partícipes da cena, mesmo que o espectador fique, parece-nos, propositalmente, à mercê do jogo íntimo desencadeado a partir de então. Quando recorremos à expressão *teatralmente*, faz-

² Afirmamos nossa busca por uma não-definição para a abordagem do nome do formato em que a obra se apresenta. Ora a trataremos como um produto audiovisual (o que de fato é), ora a partir de outras nomenclaturas, que podem aproximar-se de campos tradicionalmente mais vinculados às Artes do Corpo, como a performance *art* ou experimento teatral on-line. Compreendemos não ser possível, e nem mesmo necessário, neste momento, qualquer sintagma quanto à forma de nomeá-la, já que nosso interesse se volta a uma análise dialógica do discurso, ou seja, a uma outra dimensão *signica*.

³ Optamos pelo uso do termo *declamação* por sua relação clássica com a leitura de poemas, embora as narrações de José Roberto Jardim e Fernanda Nobre, tanto em inglês quanto em português, em momento algum se pretendam declamadas quanto ao estilo e entonação. Em outros momentos, utilizaremos, também, a expressão interpretação, em acepção vinculada ao campo teatral.

se necessário situar o leitor quanto ao conceito de teatralidade expandida, que estudamos a partir de Diéguez, para quem tal perspectiva compreende:

[...] um discurso e uma estratégia que atravessa o teatro e o transcende, possibilitando inclusive a expansão e o deslocamento dos limites do teatral e do artístico. [...]. As transformações e expansões do performativo, do teatral e do cênico não têm ocorrido somente por conta das contaminações e disseminações indisciplinadas das artes, senão insistentemente pelas demandas e contaminações que os acontecimentos da vida propõem à arte, pela urgência com que nos interpelam as cenas e teatralidades das polis. Dessa forma, a teatralidade como campo expandido não só nos exige reconhecer as outras cenas e o outro teatro que emerge nos interstícios artísticos, mas também nos intima a reconhecer a teatralidade que habita na vida e nas representações sociais, tal como o fizeram Artaud e Evreinov. A teatralidade como campo expandido para além das artes. (DIÉGUEZ, 2014, p. 125, 129)

Pensar a cena em campo expandido, mas assumindo-a enquanto aglutinadora de efeitos de teatralidade, nos permite pensar a análise de uma materialidade que, mesmo não se configurando enquanto cênica em sua origem, possa ser discutida por uma perspectiva teatral. Por isso temos insistido na defesa de que a noção *discurso teatral* ultrapasse o campo *in situ* da encenação, o que sugere uma abordagem radical do termo, especialmente para a análise das distintas formas de expressão e comunicação humanas produzidas na esfera virtual em virtude da pandemia global de Covid-19⁴, incluídas, aí, as Artes do Corpo. Estas passaram por mudanças drásticas em seu modo de confecção e fruição. Torna-se relevante dizer, ainda, que a base que sustenta o Dialogismo, tal como defendido por Bakhtin e o Círculo, parte da premissa de que a análise de uma materialidade se constitui enquanto “relação axiológica com os fenômenos humanos e construída através do diálogo entre pontos de vista distintos sobre o homem, sua natureza e sua história” (CASTRO, 2007, p. 94).

A mobilização causada no espectador de *Soneto 116* é similar, em muitos aspectos, à sinestesia e perturbação provocada pelo teatro presencial, e tal constatação possibilita o enfrentamento do diálogo, já a partir do primeiro *take* do vídeo, por um viés performático. – *Habemus arte!* Esse é o grito sufocado que se espalha entre o medo do

⁴ Trata-se do projeto de pesquisa *O discurso Teatral em perspectiva dialógica: potencialidades, urgências e demandas*, desenvolvido com apoio do CNPq (Bolsa de produtividade em pesquisa – PQ), que conta com a participação dos seguintes pesquisadores: Dick Mc Caw (University of London – Inglaterra), Jean-Frédéric Chevallier (Trimukhi Platform – Índia), Tiago Porteiro (Universidade do Minho – Portugal), Carla Marcelino (Universidad Técnica Particular de Loja – Equador), Angela Brand (Universidade de Antioquia – Colômbia) e Sônia Machado de Azevedo (Escola Superior de Artes Célia Helena – São Paulo/Brasil).

que virá e o instante dialógico pelo qual continuamos nossa empreitada rumo ao que José Roberto Jardim e Fernanda Nobre nos oferecem. A mão masculina, vista em primeiro plano, toca levemente os pés de sua amada (que já se encontram com o olhar do espectador) e desliza em direção à parte de cima de suas pernas, descobrindo-as, tirando o lençol que nos impossibilitava ver seu corpo. Seguimos e enxergamos, enquanto o poema é declamado ainda em língua inglesa, a mão direita de Fernanda, repousando sobre seu corpo deitado até que a câmera sobe até seu braço direito, relaxado sobre o lençol branco, e finalmente enquadra seu rosto com os olhos fechados. Ouvimos o continuar da trilha sonora e o fim do poema dito em Inglês.

De modo um tanto surpreendente, Fernanda Nobre abre os olhos e começa, no que aqui chamamos livremente de segunda parte do vídeo, a interpretar o poema em língua portuguesa, traduzido, segundo os créditos disponíveis na postagem do *Youtube*, por José Roberto Jardim. Ao mesmo tempo, percebemos que sua imagem está, agora, preenchendo a tela de um *notebook* preto, que passamos a ver, pela câmera sempre em movimento, sobre a mesma cama. A tela se fecha pelas mãos da própria atriz, que ressurgiu atrás da máquina e nos diz, seguindo o poema: “impedimento algum”. Cabe aqui retomar as contribuições de Volóchinov quanto ao que define como comunicação estética e de que forma ela está atrelada ao mundo cotidiano, ao universo sógnico-ideológico no qual é produzida:

O traço característico da comunicação estética consiste justamente em esgotar-se por completo na criação da obra artística e nas suas recriações constantes mediante a contemplação cocriativa, sem necessidade de outras objetivações. No entanto, é claro, essa forma peculiar de comunicação não é isolada: ela participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 116,117)

Tal formulação teórica permite, então, que continuemos nosso investimento na expansão dos termos, formatos e nomenclaturas como via para uma análise que não se restrinja a especificidades técnicas, sejam elas do teatro, da comunicação ou mesmo do que se entende hoje por educação estética. Ampliar as lentes para a compreensão de tais nichos, bem como incluir a aceitação de outros segmentos, alguns deles ainda não nomeados pela literatura vigente, surge como possibilidade de diálogo com o nosso próprio tempo e espaço e, pensando bakhtinianamente, com nosso cronotopo.

Chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura.[...] No cronotopo artístico-literário⁵ ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. (BAKHTIN, 2018 [1937-1939], p. 11,12)

Prosseguindo com a leitura dialógica do vídeo, vemos que Fernanda vira-se de costas e mexe nos cabelos enquanto continuamos ouvindo o poema e acessando a estética tecnocorpórea que se instaura como jogo discursivo diante dos nossos olhos. Importa lembrar que não vimos, na parte anterior, o rosto de quem recitou o texto em inglês. Agora estamos diante de uma narrativa de outra ordem, porque passamos a ver, em vários momentos, a atriz falando o texto, o que configura outro modo de escuta. A verbo-visualidade, a partir desse momento (minuto 1:00 do vídeo), ganha uma dimensão também expandida com relação à parte inicial da obra. Entramos, ao mesmo tempo, em contato com o poema em sua tradução para a língua portuguesa, e também com o fato de que, agora, mais do que ouvir o texto, conseguimos vê-lo nos movimentos da boca da atriz. Outro idioma, outra voz, outro gênero (feminino) e outra abordagem visual desembocam também em outra relação com o ritmo, com a dinâmica discursiva. Temos agora alguém que olha para a câmera, olha para o espectador.

A forma radical com que Bakhtin nos apresenta o conceito de alteridade (AMORIM, 2021) é, também, um bom indício, para este trabalho, de que os estudos do Círculo têm, ainda, muito a contribuir para a análise de *corpus* caracterizados como verbo-visuais, como nos sugere Brait (2012), e para projetos em Artes do Corpo disponíveis nas multifacetadas plataformas contemporâneas. Segundo Amorim (2021) “Alteridade não é mera diferença: ela altera e desestabiliza” (p. 111). Nesta adaptação de *Soneto 116*, a sensação de uma certa desestabilidade convoca o espectador a se adequar a todas essas novas modalidades enunciativo-discursivas com as quais se depara.

Na sequência da análise, vemos Fernanda sentada na cama, de costas e mexendo nos cabelos. Quase que subitamente ela corre até a porta, sai do quarto e podemos vê-la caminhar pelo pequeno corredor com uma camisa branca de corte masculino. A câmera a segue até uma mesa redonda que está no fim corredor. Começamos, nós, espectadores, a ver partes da casa, dos móveis, dos detalhes que nos dizem que os atores/performers

⁵ Em nota, o tradutor, Paulo Bezerra, nos diz que o termo também pode ser lido como ficcional, o que interessa, particularmente, ao escopo da nossa discussão neste trabalho.

moram ali. A fina sintonia com o ambiente íntimo e familiar de um lar nos remete, imediatamente, ao período de isolamento social e à relação que também temos com nossas casas, com nossas maneiras inventadas de existir no mundo a partir do nosso lugar. Sobre a mesa, conseguimos ver que há um *notebook* branco e, ao lado dele, uma taça com um pouco de vinho tinto, enquanto ouvimos a voz da atriz que enuncia a seguinte parte do poema: “-Que não se curva ao Tempo, mesmo quando este ceifa o vigor”.

Este fragmento do vídeo, descrito no parágrafo anterior, rende uma discussão sobre as relações entre tempo, arte e tecnologia. Ao analisar a forma como as ações vão sendo desencadeadas, percebemos que estamos diante de uma obra que dialoga de forma sensível com o campo estético, corroborando para uma educação do olhar. Conseguimos saber, de algum modo, onde os artistas querem chegar. Acessamos um nível de atenção capaz de nos lembrar, sem muito esforço, de que “a comunicação artística mantém a sua particularidade: é um tipo específico de comunicação que possui uma forma única, própria apenas a ela” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 116).

No *notebook*, que a atriz observa, vemos e ouvimos, também, a sua própria imagem que se agiganta, ainda recitando o *Soneto 116*, ao multiplicar-se em distintas telas. Sobre o *notebook*, e tomando parte da tela, um celular focaliza apenas sua boca que ostenta um batom vermelho. Quando o celular é retirado, por ela mesma, do *notebook* sobre o qual repousava, sua ausência e deslocamento de lugar (agora está nas mãos da atriz), nos deixa entrever a mesma cena, só que agora revisitada dentro da tela, numa espécie de fotografia em movimento. A câmera recorta, no minuto 1h51, o rosto de Fernanda olhando a si mesma na tela do computador. Não é possível que nós, analistas passemos ilesos a esta cena sem recorrer ao conceito de *excedente de visão*, que o Dialogismo nos oferece a partir do interesse de Bakhtin pelo romance.

Em “O autor e a personagem na atividade estética” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.1-192), há um destaque para o estudo da relação constitutiva entre dois sujeitos, dedicado à compreensão do olhar eu/outro por meio de um corpo situado em um lugar exterior, visto de fora. O caráter filosófico dessa discussão inclui o espelho como mote de singularidade. Bakhtin afirma no início do texto:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos, efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, na posição fora e diante

de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, a expressão-, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela respectiva relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. (BAKHTIN, 2003 [1920-22], p. 21)

Esta abordagem, *excedente de visão*, implica o assumir da alteridade e da impossibilidade da unicidade, já que na inter-relação eu/outro ambos saem sempre modificados. A maneira espelhada como a relação entre corpo e tela acontece no vídeo abarca a ideia de imagem externa, de *um acabamento de mim que só pode ser realizado pelo outro*, discussão cara aos estudos bakhtinianos que aparece em seus escritos pela seguinte formulação:

[...] nossa própria relação com a imagem externa não é de índole imediatamente estética, mas diz respeito apenas a seu eventual efeito sobre os outros [...] nós avaliamos não para nós mesmos, mas para os outros e através dos outros. [...] não é uma *alma* única e singular que está expressa; no acontecimento da contemplação interfere um segundo participante, *o outro fictício*. (BAKHTIN, 2003 [1920-22], pp. 30-31)

No que tange à análise das relações entre o funcionamento discursivo situado entre as Artes do Corpo e o Dialogismo, torna-se possível um apontamento em direção à educação estética, objetivo que também perpassa esse estudo. Para tanto, faz-se necessário retomar as contribuições de Bakhtin sobre estética, que ele discute tanto como atividade quanto como objeto. Em sua acepção, a figura do autor-criador ganha uma proporção absolutamente relevante, e nos interessa, especialmente, porque ela pode servir de apoio para a compreensão do estilo/assinatura do encenador (no nosso caso, que se propõe a transpor um poema para uma linguagem cênico-performativa) e, ao mesmo tempo, para as nossas reflexões sobre o espectador, este que, ao observar, no ato de contemplação, também cria. Faraco nos auxilia a pensar nesse tema:

O autor-criador é, desse modo, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é, seguindo sempre a imagética bakhtiniana, um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. (FARACO, 2011, p. 24)

A citação acima nos impulsiona e encoraja a discutir estética e também uma educação estética do olhar a partir de pressupostos bakhtinianos, o que, aliás, se configura como um mote aglutinador de importantes considerações que se encontram nas obras do Círculo, mas que ainda não ocupam um lugar de protagonismo na bibliografia sobre o tema.

O vídeo que estamos analisando nesse texto, por exemplo, desponta como materialidade discursivo-enunciativa repleta de potencialidades para se pensar as tantas conexões possíveis já elencadas e, além disso, demonstra a atualização do campo estético, também, em um mundo no qual se tornou imperativo aderir à tecnologia. Aliás, a tecnologia é uma das arestas que concorrem em cada vértice desse complexo sistema semiótico-ideológico. Além de ser o canal pelo qual a obra alcança seu público, a tecnologia é, também, a verve que incita as ações presentificadas no e pelo corpo que se atrela às telas. No caso de *Soneto 116*, por meio de corpos, ora inteiros, ora recortados, partes de um todo sógnico se mesclam formando um conjunto coeso que, durante 2 minutos e 13 segundos podem deixar o espectador atônito, mas nunca alienado de sua própria condição.

Nos momentos finais da obra, a tela do *notebook* é outra vez fechada, o que surge como repetição de uma ação realizada no início da obra e marca, também, uma escolha de direção artística. Mas agora, vemos a mão de Fernanda segurando um celular, o mesmo, de capa com bordas vermelhas, que havia sido retirado anteriormente de cima do teclado. Na tela, vemos somente a sua boca proferindo as palavras finais que compõem o poema. Vemos, então, ao mesmo tempo que em ouvimos a trilha sonora, a imagem do seu corpo que, tranquilamente, se debruça sobre a mesa e olha, com um leve sorriso, para a câmera (para o espectador?), num misto de intimidade com quem a filma e de serenidade com relação ao amor sublime que o texto verbal/sonoro descreve. A sustentação do que queremos defender como uma educação estética do olhar parece ganhar fôlego nesse ápice de encontros possíveis que se estabelece em um final sensivelmente apoteótico. À nossa frente, na tela do computador ou de qualquer outro aparelho que possa reproduzir o vídeo (a materialidade discursivo-enunciativa) temos, mais uma vez, por meio de uma aproximação com a metáfora do espelho, a cumplicidade, a intimidade, a espera, o distanciamento, a empatia, a paciência e a esperança. Temos o outro.

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro [...]. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. (BAKHTIN, 2003 [1961], P. 341)

4 Epílogo

Este trabalho buscou, a partir da análise da obra *Soneto 116 (W. Shakespeare)* –Direção: José Roberto Jardim – com Fernanda Nobre, apresentar contribuições ao campo das ciências em letras e linguística e também da educação, no que tange às relações entre as Artes do Corpo e o Dialogismo, de modo a subsidiar a ampliação de reflexões sobre as potencialidades para uma educação estética do olhar, fenômeno que só se torna possível no encontro entre sujeitos e suas formas de ser, viver e agir no mundo. Além disso, pensamos ser importante destacar que é cada vez mais urgente pesquisar a relação entre formas de expressão e comunicação humanas, artísticas ou advindas de outros campos, e seu intrínseco acoplamento às esferas de produção, circulação e recepção discursivo-enunciativas na contemporaneidade, as quais vêm nos apresentando, em ritmo veloz, novas possibilidades de criação, fruição e experimentação.

Soneto 116

*Que não impeça eu ao casamento de verdadeiras almas,
Impedimento algum. Pois sendo amor,
Não irá se alterar ao encontrar alteração,
Ou desaparecer com a ausência do ausente,
Ah, não! O amor é um porto seguro.
Que encara a tempestade sem se abalar,
Que guia a nau errante como a estrela do céu,
Que não se curva ao Tempo, mesmo quando esse ceifa o vigor.
O amor não se altera a cada instante, pelo contrário.
Se reafirma, dia a dia, até o suspiro final.
E se isso não verdade,
Eu nunca escrevi nada e ninguém jamais amou!*

(William Shakespeare. Livre tradução: José Roberto Jardim)

Agradecimentos

Trabalho realizado com o apoio do CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) e Bolsa de Pós-Doutorado Sênior (PDS)

Referências

AMORIM, M. O professor, seu outro e seu corpo – fragmentos de uma experiência no ensino universitário. *In: BRAIT, B.; GONÇALVES, J. C. (Orgs.) Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec, 2021. p. 83-120.

ARAÚJO, W. C. José Roberto Jardim – destaque brasileiro no Global Forms Theater Festival NY. *In: Blog Escrituras Cênicas*, 2021. Disponível em: <http://www.escriturascenicadas.com.br/2021/06/jose-roberto-jardim-destaque-brasileiro.html?m=1>. Acesso em 10 out. 2021.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance teórico metodológico. *In: FIGARO R. Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 79-98.

BRAIT, B.; GONÇALVES, J.C. (Orgs.) *Bakhtin e as Artes do Corpo*. São Paulo: Hucitec Editora, 2021.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética [1920-22]. *In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 1-90.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski [1961]. *In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.

BAKHTIN, M. As formas do tempo e do cronotopo no romance: um ensaio de poética histórica [1937-39]. *In: Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEZERRA, A. C. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, v. 25, supl. 1, p. 2411-2421, 2020.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. *In: FARACO, C et al. Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

DIÉGUEZ, I. Um teatro sem teatro: a teatralidade como campo expandido. Tradução de Eli Borges. *Sala Preta*, v. 14, n. 1, p. 125-129, 2014.

SOARES, F. M.; KASTRUP, V. A experiência do espectador: recepção, audiência ou emancipação. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 3, p. 965-985, 2015.

TITO, M. Até a última sílaba do tempo – entrevista com José Roberto Jardim. *In: Deus Ateu*, 2021. Disponível em <https://deusateu.com.br/2021/02/09/entrevista-jose-roberto-jardim/>. Acesso em 10 out. 2021.

VAN HOOFF, E. Lockdown is the world's biggest psychological experiment - and we will pay the price. *In: World Economic Forum*, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>. Acesso em: 25 set. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica [1926]. *In: VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 32, 2019. p. 109-146.

Recebido em: 10 de outubro de 2021

Aceito em: 04 de março de 2022

Publicado em abril de 2022

Jean Carlos Gonçalves
E-mail: jeancarlos1@bol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2826-3366>

“Quem salvará nossos filhos?": discursos sobre a “ideologia de gênero” na campanha eleitoral de 2018

“Who will save our children?": discourses on “gender ideology” in the 2018 election campaign

Rafael Danrley Barra de Menezes

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Vieira da Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil

Resumo: O artigo analisa discursos sobre a “ideologia de gênero” em postagens de redes sociais de candidatos no período eleitoral de 2018. O aparato teórico que conduz a investigação encontra respaldo, principalmente, nos estudos discursivos foucaultianos. O *corpus* é formado por quatro publicações em redes sociais de candidatos a cargos do Poder Legislativo (deputado estadual e federal), os quais se vinculavam à base aliada do então presidencial Jair Bolsonaro. Sobre a metodologia, convém mencionar que se trata de um estudo descritivo-interpretativo de natureza qualitativa. As análises mostram que os discursos sobre a “ideologia de gênero” emolduram tal prática como um mal a ser combatido, especialmente porque deturpa valores da religião cristã e fere a inocência das crianças. Os candidatos inserem-se, portanto, numa posição de combate a tal “ideologia de gênero” e, a partir disso, buscam engajamento junto aos potenciais eleitores na *web*.

Palavras-chave: Análise do discurso; Gênero; Rede social; Política

Abstract: The article analyzes discourses on "gender ideology" in social media posts of candidates in the 2018, along the time of Brazilian election campaign. The theoretical apparatus that conducts the investigation finds support, mainly, in Foucault discourse studies. The corpus is formed by four publications on social networks of candidates for positions in the Legislative Branch (state and federal deputy), which were linked to the allied base of presidential Jair Bolsonaro - that time a candidate. About the methodology, it is worth mentioning that this is a descriptive-interpretative study of a qualitative nature. The analyses show that the discourses on "gender ideology" frame such practice as an evil to be fought, especially because it distorts values of the Christian religion and hurts the innocence of children. The candidates insert themselves, therefore, in a position of combating such "gender ideology" and, from there, seek engagement with potential voters on the web.

Keywords: Discourse Analysis; Gender; Social Media; Politics



1 Introdução

As eleições gerais de 2018 foram marcadas por uma série de inflexões que podem ser sintetizadas a partir da vitória presidencial de um deputado federal inexpressivo e conhecido por participar de programas sensacionalistas de televisão e proferir toda sorte de dizeres violentos contra as minorias sexuais e de gênero. Certamente a ojeriza às sexualidades dissidentes antecede à campanha eleitoral de Jair Bolsonaro, porquanto este, enquanto deputado, sempre defendeu uma pauta antigênero, por meio de uma conduta conservadora e beligerante. Contudo, é importante frisar como no contexto da corrida presidencial de 2018, o cavalo de batalha residiu justamente na desinformação acerca das relações de gênero e sexualidade (CUNHA, 2020), através da fabricação discursiva de mentiras como o *kit-gay* e a famigerada “ideologia de gênero”. Buscando, especialmente, apoio junto a grupos religiosos e conservadores, os quais têm crescido vertiginosamente no cenário político brasileiro, bem como em movimentos sociais como Escola Sem Partido, o então candidato Bolsonaro investiu fortemente no combate a um inimigo que supostamente deturparia a inocência das crianças, levando-as a uma sexualização precoce: a “ideologia de gênero”.

De acordo com uma matéria da Folha de S. Paulo, publicada no período da campanha presidencial, particularmente no período que antecedia ao segundo turno, um vídeo do ano de 2016, em que Jair Bolsonaro acusava o Partido dos Trabalhadores (PT) de sexualizar as crianças de forma precoce, havia alcançado mais de 8 milhões de visualizações. De acordo com Saldaña (2018), no vídeo o candidato alegava que o referido partido havia produzido materiais didáticos que incentivariam a homossexualidade nas crianças em idade escolar. Ainda que o candidato tenha sido desmentido, após ter mostrado em entrevista ao Jornal Nacional, antes do primeiro turno, um livro paradidático que jamais foi distribuído em escolas, Bolsonaro voltou a mentir, dizendo que a obra teria sido entregue às instituições de ensino como uma forma de brinde por parte da editora. Para o candidato e os seus apoiadores, o candidato Fernando Haddad (PT) seria responsável por promover uma agenda de implantação de valores contrários ao modelo paradigmático da família tradicional, aos dogmas da religião cristã e ao binarismo de gênero.

Na esteira dessa empreitada, outros candidatos a deputados estaduais e federais, alinhados ao *modus operandi* do bolsonarismo, também lançaram mão da ofensiva antigênero como uma forma de ganhar eleitores. O considerável êxito de tal ofensiva se expressa, por exemplo, no fato de o Congresso Nacional, a partir de 2018, a despeito de algumas renovações, ter sido o mais conservador dos últimos quarenta anos (QUEIROZ, 2018). Surfando na onda direitista, diferentes candidatos valeram-se do pânico moral engendrado sob a ameaça da “ideologia de gênero”, como uma forma de construir uma atuação política que pudesse barrar as discussões sobre gênero e sexualidade, especialmente no âmbito escolar. Para Cunha (2020), de maneira sintética, a “ideologia de gênero” corresponde a uma forma deturpada de se referir aos estudos científicos, particularmente no campo das Ciências Humanas, os quais compreendem a sexualidade e o gênero não como entidades fixas e biológicas, senão como construções culturais, históricas e sociais e, por isso, produzidas por meio de relações de poder. Considerando que esses estudos buscam desconstruir as desigualdades de gênero e dirimir a violência perpetrada contra aqueles que fogem das normas regulatórias, os combatistas da “ideologia de gênero” tendem a vilipendiar e condenar os estudos de gênero, porque estes feriam a natureza e a lei divina, de modo a afetar fortemente o edifício real e simbólico do cristianismo (SHCIBELINSKI, 2020). Embora tenha surgido no interior da Igreja Católica, no final do século passado, o fantasma da “ideologia” ganhou força no âmbito das forças protestantes que, ao se aglutinarem na cena política brasileiro, formam o que comumente se denomina de “bancada evangélica”. Num contexto de tímidos avanços em relação a direitos sexuais e reprodutivos, a partir de um governo com acenos progressistas, esses atores ganharam certo protagonismo. Podemos mencionar aqui as manobras realizadas por tais grupos para retirar do texto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014, a referência aos termos *gênero* e *orientação sexual*.

No âmbito dessas condições históricas de possibilidade, este texto apresenta como objetivo analisar, a partir do exame de postagens de candidatos a deputados estaduais e federais no curso da eleição de 2018, como a “ideologia de gênero” foi discursivamente produzida, com o intuito de gerar um determinado engajamento eleitoral. Para tanto, analisamos quatro postagens publicadas em diferentes redes sociais digitais, como *Instagram* e *Twitter*, dos seguintes candidatos: Dr. Daniel (PSL/RN), Nelson Barbudo (PSL/MT), Tio Trutis (PSL/MS) e Professora Dayane Pimentel (PSL/BA). Para subsidiar

teoricamente as análises, busca-se respaldo nas reflexões de Foucault (2020) acerca do discurso, enunciado e da formação discursiva, bem como de autores que refletem de modo mais detido acerca do discurso político como Courtine (2006), Piovezani (2009; 2017) e Sargentini (2012; 2015).

2 Do conceito de discurso à singularidade do discurso político

Conforme as teorizações de Foucault (2020a), o discurso pode ser definido como uma prática que constrói os objetos de que fala e como um conjunto de enunciados que estão vinculados a uma mesma formação discursiva. Vemos, a partir dessa breve descrição, que o conceito de discurso está sensivelmente atrelado a noções adjacentes, de modo a funcionar por meio de uma rede de noções. Dessa feita, o autor francês postula que o enunciado representa uma espécie de átomo do discurso, de unidade mínima de análise, de maneira a constituir uma função a cruzar diferentes domínios e permitir que unidades distintas, como a frase, a proposição e o ato de fala, possam ser reconhecidas como tais.

O enunciado, na ótica de Foucault (2020a), compõe-se das seguintes propriedades: a) referencial – está vinculado às leis de possibilidade responsáveis pela emergência de um dado enunciado num tempo e num lugar circunscritos; b) posição de sujeito – diferentemente do sujeito empírico ou gramatical, bem como da instância autoral, trata-se de uma posição a ser assumida por diferentes indivíduos; c) domínio associado – refere-se a uma rede enunciativa de já-ditos e por dizer, por meio da qual os enunciados são constituídos; d) materialidade repetível – o enunciado precisa se ancorar num lugar, numa data, numa substância ou num aparato institucional.

A partir da descrição enunciativa, é possível, de acordo com o autor francês supracitado, constatar a existência de determinadas regularidades, as quais num regime de dispersão engendram o que Foucault (2020a) nomeia como sendo uma formação discursiva. Trata-se, pois, de um conjunto de escolhas temáticas, tipos de objetos de enunciação, de conceitos e de estratégias cuja recorrência encontra respaldo num sistema de formação específico. Desse modo, os candidatos que se utilizam do espectro da “ideologia de gênero” como uma forma de angariar um capital eleitoral o fazem por meio de uma dada formação discursiva pautada por modos de enunciar que apresentam certa repetibilidade.

Segundo Foucault (2006), todo discurso é atravessado por relações de poder. Isso porque, para esse pensador, o poder perpassa de maneira microfísica todo o corpo social. Não há, portanto, como escapar das relações de poder e nem enunciar de uma forma que não as leve em consideração. O pensador francês não pensa o poder como uma prática repressiva e vinculada a apenas uma instituição social ou econômica, mas pondera que o poder está nas ações mais sutis do cotidiano e atravessa diferentes relações, como entre pais e filhos, homens e mulheres, docentes e aprendizes, dentre outras. O campo político, por sua natureza, encontra-se matizado por tecnologias de poder e também por estratégias de resistência.

De acordo com Courtine (2006), o discurso político é um discurso de memória que faz funcionar, por meio de um sistema de conservação do arquivo, uma rede difusa de enunciados já ditos e supostamente esquecidos, mas que retornam quando são reclamados. Nesse sistema, existem mecanismos que controlam o que é dito, o que deve ser dito e o que não deve figurar na constituição de um discurso, tratando-se, pois, de um aparelho balizado na história que irradia a todos os tipos de fala, públicas ou particulares, o que pressupõe, ora a interdição, ora a emancipação de alguns enunciados (PIOVEZANI, 2009).

Destarte, com o discurso político, é possível a explicação dos fenômenos sociais e classificação dos sujeitos e instituições, em observância, muitas vezes, a um sistema binário, o qual revela uma linha tênue classificatória entre o legítimo e o ilegítimo, o conservador e o progressista, o comunismo e o capitalismo, dentre outras classificações adotadas (PIOVEZANI, 2009). Nessa lógica, o discurso político serve a um sistema de poder, podendo ser alvo de suspeição ou desconfiança em razão da sua origem, tendo em vista que é uma prática que se inicia na esfera de credibilidade do seu sujeito enunciator.

Percebe-se, com isso, que o objeto primordial do discurso político é a legitimação do sujeito que enuncia numa dada relação de poder. Esse processo de legitimação vem sofrendo alterações gradativamente ao longo dos anos, especialmente ao se considerar que, hodiernamente, na maioria das nações, impera o sistema republicano que, por excelência, pressupõe a participação popular e que todo o poder emana do povo.

Deste modo, são os ouvintes que têm o poder para legitimar as autoridades, instituições, regramentos e o sistema político e social como um todo. Nessa perspectiva, o discurso político vai se preocupar em alcançar essa legitimidade que é conferida pela

vontade popular, notadamente em relação ao cargo que é desempenhado pelo sujeito enunciador. Sobre isso, Piovezani (2009, p. 134) vai afirmar que “[...] a legitimação do titular ou do candidato a titular de um cargo político pode manifestar-se como um ‘eu’ que se fundamenta na autenticidade da pessoa e na verdade de seu *ego* profundo”.

Nesse contexto, o sujeito candidato constrói a sua identidade, na medida em que se coloca enquanto candidato de determinado grupo ou grupos sociais, importando todo o seu percurso na vida pública para poder se firmar enquanto sujeito político legitimado. Adentrando no objeto de estudo deste artigo – a saber, o discurso político acerca da “ideologia de gênero” –, é possível perceber que está afigurada a tentativa do candidato se ver legitimado com o discurso proferido, ao se considerar a onda de conservadorismo que avançou sobre o país. Partindo dessa análise, verifica-se que o sujeito candidato busca, com isso, legitimar o seu “eu”, como bem assegura Piovezani (2009).

Passemos, então, a uma breve análise de uma postagem publicada no *Twitter*, pelo atual Presidente da República, à época candidato à Presidência, Jair Bolsonaro (sem partido).

Figura 1- Postagem de Jair Bolsonaro (sem partido) no *Twitter*.



Fonte: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1030195503907196929>.

Analisando esta postagem, percebemos que o sujeito enunciador busca a legitimidade, em outras palavras, o voto popular, ao se apresentar como quem vai acabar com o crime e com benefícios penais; que vai permitir a posse e o porte de armas; que vai assegurar a garantia constitucional do livre mercado e ampla concorrência; e que vai impedir a abordagem da temática de gênero e sexualidade na escola. A esse respeito,

Courtine (2006, p. 88) expõe que “[...] há enunciados que permanecem em vigília, dos quais podemos até perder a memória, que, no entanto, não são dissipados, podendo reaparecer quando for preciso”.

Nessa ótica, a postagem do atual Presidente da República, na época candidato, recobra discursos que remontam a outras temporalidades e condições de emergência dos enunciados, pois, quando ele diz “[...] um Presidente que pegue FIRME CONTRA A BANDIDAGEM [...]; Contra saidinha nas prisões; [...] CONTRA O DESARMAMENTO”, recupera, via domínio associado, enunciados oriundos de movimentos que exigem uma mudança na legislação penal e de execução penal brasileira, deixando-a mais rígida e reduzindo as garantias dos acusados e apenados, além de rememorar os movimentos que foram e são contrários ao estatuto do desarmamento, que, inclusive, ganham coro no Congresso Nacional a partir de um grupo de parlamentares que se agrupam enquanto a “bancada da bala”.

Quando o Presidente se diz “[...] A favor do LIVRE MERCADO”, assume posição dos movimentos liberais e neoliberais, os quais defendem a existência de um Estado mínimo e não interventor na economia e nas relações entre os sujeitos. Finalmente, quando diz ser “[...] Contra a ideologia de gênero e doutrinação ideológica nas escolas”, associa-se a discursos conservadores que versam sobre a proteção da família e dos dogmas cristãos.

Por isso, vê-se que esta postagem apresenta o porquê de ocupar o cargo a que concorre, no caso o de Presidente da República, além de cuidar na formulação de uma boa apresentação do seu próprio perfil, que chega até a passar de um perfil político (qualidade para a função pública) para suas características pessoais, como honestidade, probidade, dentre outras. Ele busca se aproximar do eleitor e criar um sentimento de identidade para com as pessoas que o ouvem/leem, e assim o faz adequando o discurso ao público a que se destina (CHARAUDEAU, 2006; PIOVEZANI, 2009; 2017).

Partindo dessa discussão, vemos que o discurso constituído no campo político transcende a relação entre os sujeitos, uma vez que a fala do sujeito enunciator político, apesar de parecer individual, carrega uma forte carga representativa que a legitima, de modo que “se a voz de um locutor político deve ser a síntese de um coro que fala através dela, sua escuta deve sempre ser composta por muitos ouvidos” (PIOVEZANI, 2009, p. 137).

Sendo assim, o discurso político pode ser uma prática discursiva alinhada a certas categorias identitárias que são assumidas por seus enunciadores em razão daquele “coro” que ele representa. É por isso que, no parlamento brasileiro, por exemplo, os parlamentares com plataforma política semelhante costumam se organizar em grupos que são denominados de “bancadas”, como a “bancada da bala”, a “bancada evangélica”, a “bancada ruralista”, a “bancada das minorias”, dentre outros movimentos.

Do mesmo modo, o público destinatário do discurso também deve estar em consonância com a identidade assumida pelo enunciador. Destarte, ao se debruçar sobre a questão em observância ao tema da presente pesquisa, considera-se que o discurso sobre a “ideologia de gênero” é propagado entre comunidades mais conservadoras – como movimentos religiosos, por exemplo –, pois estas negam o ensino acerca das sexualidades e identidades de gênero dissidentes em face de uma suposta ideologia, concebendo tal ensino como um mal a ser elidido, e, por isso, tal negação é vociferada nos discursos, sobretudo no discurso político de cunho conservador.

Essa constituição do discurso político não se dá apenas pelo fato de ser enunciado por um sujeito político, mas por estar inserido em um ambiente político, sendo atravessado pelas relações de poder durante sua produção, propagação e construção de sentidos. O discurso político assim o é porque é resultado de uma prática discursiva histórica e que deve ser propagada para o seu público-alvo. Busca-se a adesão do maior número de pessoas aos ideais enunciados (CHARAUDEAU, 2006; PIOVEZANI, 2009).

De acordo com Piovezani (2009, p. 151), “os modos de transmissão e o alcance da circulação de um discurso são fatores importantes na constituição do discurso político”. É possível falar em uma transformação na forma pela qual os discursos são formulados, isto é, como se apresentam nas relações entre os sujeitos, aqui abordadas nas relações políticas. Assim sendo, o discurso político, ao longo do tempo, vem sofrendo diversas transformações relacionadas a diversas questões, sobretudo, no que tange à constituição e à circulação desses enunciados (SARGENTINI, 2012; 2015).

Acerca disso, Sargentini (2015, p. 216) pontua que, “nos anos 1980, a importância da circulação dos textos torna-se pauta incontornável. E isso é muito visível, na atualidade, no que se refere ao discurso do âmbito da política”, além de que, “[...] até 1998, o arquivo do discurso político era menos diversificado. Contava-se com livretos contendo programas de governo e panfletos”.

Ora, na contemporaneidade, diversos são os meios de comunicação à disposição da sociedade, tanto é que os sujeitos têm, em mãos – literalmente –, as notícias veiculadas no mundo em tempo real, por meio dos *sites* ou pelas redes sociais, que, por serem canais de interação social, propiciam uma maior velocidade e volume de compartilhamento de informações. Além disso, “[...] ao mesmo tempo em que este campo dá eco às vozes de resistência e protesto, também abriga os mais diversos segmentos políticos, servindo aos propósitos de tantos quantos queiram se colocar nesse novo espaço” (SILVA, 2018, p. 47).

Nas eleições de 2018, de acordo com Goldzweig (2018), as mídias sociais se mostraram como uma forma muito poderosa de atrair a atenção dos eleitores, já que compuseram as campanhas dos políticos enquanto estratégias de comunicação, tendo em vista terem se tornado palco para a circulação da informação entre os sujeitos. Em uma campanha em que o tempo de rádio e televisão conta bastante para persuadir os eleitores, as redes sociais aparecem enquanto alternativa para impulsionar a campanha, servindo tanto ao candidato com menor tempo de propaganda eleitoral gratuita quanto àquele com maior tempo.

“É sob a ordem do *marketing*, havendo uma prevalência das características da propaganda publicitária sobre a propaganda política, que se erige o discurso político” (SARGENTINI, 2012, p. 102). Com efeito, o discurso político passa a se utilizar dessas redes para poder atingir o maior número de sujeitos/eleitores, o que antes só era possível por meio da famigerada propaganda eleitoral gratuita veiculada na televisão e/ou no rádio, que são fatores indispensáveis à constituição desse discurso (PIOVEZANI, 2009; SARGENTINI, 2015).

De acordo com Sargentini (2012, p. 102), “[...] na contemporaneidade, não se pode ficar cego às outras modalidades de linguagem que estão envolvidas no discurso político”, ao que se nota uma mudança no desenvolvimento do *corpus* objeto da análise do discurso ao longo do tempo. Trata-se de uma indisfarçável mudança no que se compreende pelo arquivo do discurso político, que é objeto da análise do discurso (SARGENTINI, 2012).

A materialidade discursiva política é sobremaneira diversificada, ante as diferentes formas de materialização da prática discursiva do sujeito político, sendo, pois, resultado de um verdadeiro deslocamento do *corpus* discursivo político (SARGENTINI,

2012). Se antes o discurso político era materializado em panfletos, evoluindo para pronunciamentos na rede nacional radiofônica e de televisão, hoje, o arquivo do discurso político é formado pelas mídias digitais.

Nas eleições de 2018, as redes sociais se apresentaram como um instrumento estratégico nas campanhas realizadas pelos candidatos, todavia, é de se ressaltar que, mesmo sendo um campo em que podem ser expostos diversos posicionamentos, além de que são um meio para a circulação da informação, as mídias sociais são as plataformas em que as *fake news* (notícias falsas) tendem a circular. Estas, por sua vez, marcaram o pleito de 2018, revelando-se enquanto condições de possibilidade e de existência dos enunciados sobre a “ideologia de gênero” no discurso político.

3 O discurso político sobre a “ideologia de gênero” na campanha eleitoral de 2018

Nesta seção, serão analisadas quatro postagens de candidatos aos cargos do legislativo estadual e federal no *Facebook* e *Instagram*. A escolha das materialidades se deu a partir da vinculação dos parlamentares com o posicionamento adotado por setores e partidos conservadores com relação à “ideologia de gênero” que, na visão destes, consubstancia-se na erotização de crianças e adolescentes a partir do debate sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Começamos a análise pela postagem do médico psiquiatra e candidato não eleito ao cargo de deputado estadual do Rio Grande do Norte, Dr. Daniel (PSL/RN), publicada na época da campanha eleitoral de 2018 na sua página do *Facebook*, conforme figura a seguir. Ademais, convém destacar que a postagem abaixo não se encontra mais disponível na página do então candidato na rede social *Facebook*:

Figura 2 - Postagem do candidato Dr. Daniel



Fonte: Facebook de Dr. Daniel.

Como se pode observar, a postagem tem como foco a criminalização da ideologia de gênero, apresentando-se sob um fundo composto por uma imagem de crianças brincando. Em razão do verbo escolhido para apresentar a proposta (criminalizar), percebe-se um sentimento de repulsa com relação à “ideologia de gênero”, como se esta fosse um mal terrível de ser combatido a ponto de sua “prática” ser criminalizada. O destaque dado à palavra “criminalização” salienta a necessidade de se combater esse dito mal, de modo a mostrar aos sujeitos eleitores de pensamento conservador que o candidato será capaz de erradicar a “ideologia de gênero”. Em outro aspecto, a representação de crianças brincando como fundo da imagem ressalta a ideia de protecionismo com relação aos infantes, que é invocada com recorrência, no interior de um domínio associado, quando se fala sobre a “ideologia de gênero”.

Analisando o perfil do candidato em sua página no *Facebook*, verifica-se que este se apresenta como sendo médico psiquiatra e um dos principais idealizadores das manifestações políticas em favor de Jair Bolsonaro (sem partido) no Rio Grande do Norte. Essa “biografia” apresentada evidencia o *status* do sujeito que fala, considerando que a posição de sujeito é individualizada a partir da sua descrição enquanto um profissional da medicina e de líder político do bolsonarismo local, conferindo-lhe legitimidade para enunciar discursos como este e, nesse caso, apropriar-se de discursos do próprio Jair Bolsonaro. Nessa ótica, o exercício da psiquiatria acaba por legitimar a fala da posição de sujeito considerando a patologização das dissidências sexuais e de gênero, além de que, até pouco tempo, a homossexualidade e a transexualidade eram categorizadas como

patologias. Nesse sentido, Foucault (2020b, p. 52) afirma que “as instituições [...] psiquiátricas com sua numerosa população, [...] constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres”, vindo a interditar as sexualidades dissidentes fazendo circular discursos que potencializam a noção de perigo constante decorrente desse espectro da “ideologia de gênero”.

Destarte, o discurso repousa em uma regularidade enunciativa marcada por vieses religiosos e conservadores que vão negar a existência das sexualidades e gêneros dissidentes, deturpando o que se compreende por estudos de gênero e educação sexual, concebendo uma “ideologia” que é um mal a ser erradicado. Verifica-se, que o discurso evoca A “ideologia de gênero” como algo digno de pena, e, por isso, propõe criminalizar a referida prática.

Sucedese que a própria proposta do candidato cai por terra; primeiro, porque não há como se conceber uma “ideologia de gênero” (REIS; EGGERT, 2017) que pudesse ser erradicada e, segundo, porque se tratava de candidato ao parlamento estadual e, assim sendo, a proposta do candidato se materializaria em uma lei estadual. Todavia, nos termos da Constituição Federal de 1988, a competência para legislar sobre direito penal é da União, e não dos Estados, o que quer dizer que a proposta do candidato já encontra vício de constitucionalidade tanto nos requisitos formais, com relação à competência, quanto materialmente, com relação ao conteúdo, porquanto todas as tentativas de criminalização das discussões de gênero e sexualidade não lograram êxito quando levadas às instâncias legais superiores. De acordo com Ximenes e Vick (2020), as decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) de tornar inválidas diversas leis municipais antigênero pontuam que a censura às temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual viola a liberdade constitucional de ensinar e de aprender, bem como fere a liberdade de expressão no exercício profissional dos docentes.

A segunda materialidade a ser estudada constitui uma postagem do deputado federal Nelson Barbudo (PSL/MT), à época das eleições de 2018, em que este se posiciona a respeito da “ideologia de gênero” na escola, fundamentando seu posicionamento nos direitos da criança.

Figura 3 - Postagem de Nelson Barbudo



Fonte: Instagram de Nelson Barbudo.

A postagem do então candidato e atual deputado federal, Nelson Barbudo (PSL/MT), apresenta a sua proposta de número cinco como sendo “COMBATE À IDEOLOGIA DE GÊNERO”. A postagem consiste em uma foto do candidato sobre um plano de fundo com seu nome e número, cuja identidade visual é fruto de uma resignificação da bandeira do país, que, por sua vez, é uma prática bastante exercida por movimentos como Movimento Brasil Livre (MBL) e o movimento pró-Bolsonaro, além de uma tarja em que enuncia a sua proposta, conforme dito alhures. A cooptação dos símbolos pátrios por movimentos que, em tese, são antidemocráticos delinea um efeito curioso. De acordo com a análise de Sousa e Braga (2021), a apropriação da bandeira nacional por parte de um grupo político específico visa garantir uma pretensa coesão e unidade no esteio de um dado posicionamento partidário. Já na legenda da postagem, a posição de sujeito enuncia: “sempre com respeito à opção de cada pessoa, o que queremos é que seja respeitada também a infância, combatendo a ideologia de gênero que está sendo imposta precocemente”.

De início, percebe-se que o sujeito se refere à sexualidade e identidade de gênero como sendo uma opção ou escolha de vida e, assim, nega a existência das sexualidades e gêneros dissidentes, manifestando-se à revelia das posições destas categorias em relação aos sujeitos (BRANDÃO; LOPES, 2018). Interessante que a posição de sujeito expressa um desejo de respeito para com os sujeitos de gênero e sexualidade dissidentes, mas se mostra contrária à discussão sobre o tema no ambiente escolar, ainda mais ao se

considerar que enuncia como se houvesse uma imposição de uma suposta “ideologia de gênero” por parte dos docentes. Dessa forma, em consonância com Foucault (2008), observamos que o objeto de discurso “ideologia de gênero” é inserido em uma posição contrária a um ensino que seria considerado moralmente saudável às crianças e adolescentes.

Quando comparamos essa materialidade com a antecessora, verificamos a continuidade de uma regularidade discursiva que se baseia na defesa da infância e dogmas religiosos cristãos, colocando a “ideologia de gênero” como um mal a ser combatido, e o fazem tentando evidenciar ser uma prática real e coercitiva, já que a primeira materialidade enuncia a vontade de criminalizar, e a segunda uma luta a uma suposta coerção. A esse respeito, é preciso avaliar que, conforme Machado (2018, p. 13) frisa, “[...] a categoria gênero desenvolvida por acadêmicas feministas é utilizada como linguagem de política pública local pelas agências internacionais e é visto pela Igreja Católica e segmentos neopentecostais como um recurso ideológico que é pernicioso para a ordem social”. Desta forma, a posição de sujeito, valendo-se da instância que ocupa, enuncia, por meio de uma vontade consistente em adjetivar os estudos de gênero e sexualidade e, mais ainda, a discussão dessa temática no ambiente escolar, como algo que não objetiva proteger de abusos ou combater a discriminação, mas que erotiza as crianças e adolescentes e tende a deturpar o conceito tradicional de família.

Além da escola, a proposta do candidato Nelson Barbudo (PSL) advoga que a “ideologia de gênero” também estaria presente nos meios de comunicação aos quais as crianças têm acesso. Na constituição desse discurso, emerge uma posição segundo a qual haveria uma espécie de grande organização internacional responsável por introjetar condutas relacionadas ao campo da esquerda, mormente denominado de “marxismo cultural”. Trata-se, de acordo com Miguel (2021), de uma tese que permite fundir o anticomunismo tradicional com o pânico moral engendrado a partir da dissolução dos papéis tradicionais de gênero. Tendo como principal influenciador o astrólogo Olavo de Carvalho, tem-se a crença de que os movimentos feministas e grupos LGBTQIA+ seriam, no fundo, responsáveis pela implantação de uma agenda comunista a ser continuamente implantada no país, especialmente nas crianças via “ideologia de gênero”. Essa preocupação subsiste na postagem do candidato Nelson Barbudo, quando se credita que há uma imposição da “ideologia de gênero” na corrupção da inocência infantil. Ainda na

constituição do discurso político do candidato, vale recuperar o *slogan* da campanha (“fazendo o certo pelo justo”) que, num domínio associado, está atrelado à formação discursiva da religião cristã. Num famoso excerto do texto bíblico, lê-se que o “O justo viverá pela fé” (Romanos; 1;17). Nessa ótica, a postagem de Barbudo traz em sua constituição elementos relacionados à verdade da religião cristã e, com isso, busca-se implementar uma atuação parlamentar em consonância com tais princípios.

A terceira materialidade a ser analisada constitui uma postagem do deputado federal Tio Trutis (PSL/MS), na época da campanha eleitoral de 2018, em que o outrora candidato afirma que a “ideologia de gênero” ameaça a infância e se propõe a não deixar a deflagração do que considera “golpe”.

Figura 4 - Postagem de Tio Trutis



Fonte: Instagram de Tio Trutis (PSL/MS).

No enunciado da postagem, a posição do sujeito destaca, em letras garrafais, que a “ideologia de gênero” constitui uma grave ameaça às crianças. Esse saber que se volta para necessidade de dar guarida à concepção de família cristã e, como corolário, à infância, as quais estão amedrontadas pelo espectro da “ideologia de gênero”, repousa em uma ideia segundo a qual, conforme Cotta e Pocahy (2018), as crianças são seres que não sabem o que estão fazendo, são incapazes de refletir sobre seus desejos e sensações, de maneira a carecer de um cuidado vigilante da família. Assim como vimos na primeira postagem analisada, o espectro da “ideologia de gênero” está num ponto oposto ao que

seria a felicidade e bem-estar de crianças e jovens. Uma regularidade enunciativa pode ser cartografada quando observamos que tanto na postagem de Dr. Daniel (PSL/RN), como na de Tio Trutis (PSL/MT), as imagens dão a ver crianças e jovens alegres e satisfeitos, condição a ser deturpada pelo perigo da “ideologia de gênero”. Esta é categorizada, na postagem de Tio Trutis (PSL/MS), como sendo parte de um golpe dos movimentos políticos de esquerda cujas feições se mostram comunistas infernais e promíscuas. Reside nesse discurso uma posição que enxerga “conspirações atuando por parte e engendradas por agentes malignos – pessoas, organizações ou espíritos –, trabalhando calculada e secretamente sobre nós” (VEIGA-NETO, 2020, p. 7).

A partir dessa posição enunciativa, estabelece-se o funcionamento dos discursos que negam a existência das sexualidades e identidades de gênero dissidentes, tendo em vista que se concebem as categorias de gênero e sexualidade como categorias intrinsecamente relacionadas ao posicionamento alinhado à esquerda da política e ao comunismo, negando que a existência das sexualidades e gêneros dissidentes se relaciona à constituição do sujeito e não ao alinhamento político-ideológico. Não obstante, conforme nos lembram Brandão e Lopes (2018), gênero e sexualidade são categorias culturais e sociais, mas, pelos posicionamentos contrários à abordagem desses temas, trata-se de categorias naturais e “[...] o determinismo biológico dos corpos é reificado para fazer face às transformações corporais, sexuais e de gênero” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 116). Nessa ofensiva contra a desnaturalização dos papéis sociais de gênero (MIGUEL, 2021), a postagem do candidato Tio Trutis (PSL/MS) busca angariar o apoio do eleitor na consecução de uma pauta para a qual urge demandar esforços prementes. No *print* que fizemos da postagem no *Instagram*, podemos notar o envolvimento dos potenciais apoiadores, os quais se exprimem por meio de emojis e de dizeres de apoio, de maneira a delinear o efeito de aproximação do sujeito político com os seus eleitores.

Discursos que associam a diversidade à esquerda e ao comunismo emergem no contexto de crise institucional, política e econômica que atravessa o país hodiernamente. Todavia, têm sua gênese no início da década de 2010, quando os governos alinhados à esquerda da América Latina começam a decair em razão de práticas que irromperam com o estado social a partir da inclusão e do reconhecimento da diversidade (ALMEIDA, 2019) e, por assim ser, o objeto “ideologia de gênero” vai existir a partir dessa superfície de emergência, conforme temos discutido no decorrer deste escrito. Cria-se, portanto,

uma demanda que integra planos e propostas de candidatos favoráveis a uma agenda antigênero.

A quarta materialidade discursiva coletada consiste em uma postagem feita pela deputada federal Professora Dayane Pimentel (PSL/BA). Na ocasião, a então candidata apresenta algumas de suas propostas na área da educação, dentre elas a proibição da implantação da “ideologia de gênero”. Eis a postagem:

Figura 5- Postagem de Professora Dayane Pimentel



Fonte: Instagram da Professora Dayane Pimentel (PSL/BA).

A materialidade apresentada tem como enunciados algumas propostas do sujeito para a educação. Como a nossa pesquisa cinge-se apenas ao objeto “ideologia de gênero”, destacamos a última proposta do enunciado, qual seja: “proibir a implantação da ideologia de gênero para crianças”. Como se observa, novamente, percebe-se um discurso cuja formação discursiva concebe a “ideologia de gênero” como um mal a ser erradicado, pois é responsável pela erotização das crianças e adolescentes, pondo em xeque a ingenuidade e inocência destes. Quando lemos o substantivo “implantação”, somos levados a notar que, de acordo com esse posicionamento discursivo, a famigerada “ideologia de gênero” estaria em vias de ser efetivada de modo autoritário e irrefletido e, por isso, convém lançar de mão de esforços para barrá-la, sob a pena de levar a um processo de “doutrinação” das crianças e jovens.

Neste caso, apesar de não destacar a ojeriza explícita à “ideologia de gênero”, a posição de sujeito enuncia como proposta a proibição de uma “ideologia” se valendo da

sua ocupação enquanto professora, para legitimar o seu lugar de fala com relação à educação e ao ensino no seu plano de mandato parlamentar. A postagem da Professora Dayanne Pimentel, bem como as demais, fazem funcionar, por meio da materialidade repetível do *Instagram* e do *Facebook*, posições de sujeito que emolduram a “ideologia de gênero” como um objeto de discurso matizado pelo perigo e a afronta à moralidade cristã e, como consequência, condenam veementemente as abordagens de ensino que partilhem de tal prática, as quais devem ser cerceadas pelos mecanismos da interdição, da proibição e da denúncia. O discurso da candidata destaca-se, ainda, em razão de ela se apresentar como *professora*, reforçando a condenação ao ensino sobre gênero e sexualidade porque o discurso é enunciado por uma profissional da educação e, por isso, deve ser aceito como verdadeiro. Considerando a construção da imagem do sujeito político, essa marcação profissional é relevante, tendo em vista que, por meio dela, é possível criar um efeito de aproximação com os potenciais eleitores em relação às bandeiras educacionais defendidas, as quais estão alinhadas a certo projeto de poder, por meio da regulação e da disciplina (FOUCAULT, 1999) da subjetividade e dos corpos dos discentes, através da militarização, do retorno do ensino de moral e cívica e da instrução pura e simples, por meio da menção a “atividades profissionalizantes”.

Esses posicionamentos funcionam como uma espécie de “caça às bruxas”, porque concebem a “ideologia de gênero” como uma ferramenta que não visa combater o preconceito ou prevenir abusos, mas que possui o papel precípua de dissolver a dogmática religiosa cristã, pois os estudos sobre gênero e sexualidade se apresentam subversivos ao sistema cisheteronormativo. Conforme Carrara (2015), a crítica à “ideologia de gênero” se volta tanto para as discussões sobre princípios da equidade de gênero no interior da escola quanto para o reconhecimento da diversidade de gênero e de orientação sexual, a qual não deve receber qualquer tipo de preocupação por parte da instituição escolar.

Além disso, a posição de sujeito destaca sua foto ao lado da imagem do presidente Jair Bolsonaro e, abaixo, enuncia: “A FEDERAL DE BOLSONARO”, descrevendo, então, um lugar institucional que lhe confere legitimidade para enunciar contra a “ideologia de gênero”, tendo em vista que se apresenta como a deputada aliada do presidente e, portanto, disposta a colocar em prática os ideais desse candidato. Ao demonstrar o alinhamento com Bolsonaro, pode-se notar uma estratégia de *marketing* responsável por aglutinar eleitores pertencentes a tal posicionamento discursivo. Assim como na postagem de Tio Trutis, na publicação da Professora Dayane Pimentel, há as reações imediatas dos prováveis eleitores, os quais se exprimem por meio das opções ofertadas pelas redes sociais digitais. Conforme vimos no tópico anterior, as

transformações por que passou o discurso político a partir do advento das mídias sociais digitais denota uma maior aproximação entre candidatos e eleitores, além de uma brevidade nas formas de comunicação, dialogando, assim, com os modos de enunciar e as estratégias discursivas da/nas redes digitais de interconexão social.

4 Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar a “ideologia de gênero” no discurso político da campanha eleitoral de 2018. Para isso, estudamos, de modo específico, quatro postagens de redes sociais de candidatos de partidos vinculados à base aliada do presidente Jair Bolsonaro, na época vinculado ao PSL, o qual se consagrou vitorioso no referido pleito eleitoral. Vimos que a aversão aos temas de gênero e sexualidade, especialmente no espaço escolar, se construiu nos últimos anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), sob a rubrica do termo “ideologia de gênero”, expressão guarda-chuva que serve para designar, de maneira desfigurada, as abordagens científicas sobre o gênero e a sexualidade, as quais são ressignificadas como uma estratégia de ataque ao modelo de família tradicional, à heterossexualidade, à inocência das crianças e aos valores do cristianismo, num plano mundial de dominação da esquerda política e do comunismo.

Como uma forma de defender os valores que foram afetados, os candidatos defendem, de diversas formas, em suas propostas de atuação parlamentar presentes nas postagens analisadas, a criminalização da “ideologia de gênero” (postagem de Dr. Daniel) e a necessidade de frear a sua iminente implantação nas escolas e nos meios de comunicação (postagem de Tio Trutis). Para se reportarem a essa perniciosa prática, são empregados termos como “promiscuidade infernal” e “imposta precocemente” (postagem de Professora Dayane Pimentel). O tom de cólera utilizado pelas posições de sujeito das postagens permite entrever como as abordagens sobre gênero e sexualidade, encapsuladas pela expressão “ideologia de gênero” incomodam e geram reações que visam a manter relações de poder responsáveis pela contínua violência e exclusão dos sujeitos que não se encaixam nas normas regulatórias de gênero.

A campanha eleitoral de 2018 certamente levou ao limite uma onda de agressões que, sob o pretexto de defender uma infância prestes a ser corrompida, incita posturas antidemocráticas e autoritárias. Analisar, sob o prisma discursivo, a construção dessas práticas é fundamental para a problematização dos efeitos que nos levaram a esse quadro que atualmente estamos vivenciando. Quando a filósofa Judith Butler foi publicamente

hostilizada e agredida em sua passagem pelo Brasil, em 2017, por movimentos antigêneros, os quais a denominaram de “bruxa” por incitar a “ideologia de gênero”, ela escreveu uma carta ao jornal Folha de S. Paulo e um dos trechos será aqui recuperado. Segundo a pensadora estadunidense, “[...] quando a violência e ódio se tornam instrumentos da política e de moral religiosa, então a democracia é ameaçada por aqueles que pretendem rasgar o tecido social, punir as diferenças e sabotar os vínculos sociais necessários para a nossa convivência aqui na Terra” (BUTLER, 2017, s.p).

Contribuição

Rafael Danrley Barra de Menezes: Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Francisco Vieira da Silva:** Investigação, Escrita – análise e edição.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e crise brasileira. **Novos Estudos**, v. 38, n.1, p. 185-213, jan./abr. 2019.

BÍBLIA SAGRADA. **Sagrada Bíblia Católica:** Antigo e Novo Testamentos. Trad. José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BRANDÃO, Eliane Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e sua passagem pelo Brasil. **Folha de S. Paulo**, 2017.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. Negação da política e politização da educação: a prática discursiva do Movimento Escola Sem Partido. **Educação em Questão**, v. 56, n. 50, p. 65-87, out./dez., 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político.** Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

COTTA, Rafaela; POCAHY, Fernando. Escola sem partido e sua maldita benevolência contra uma suposta ideologia de gênero: afinal, do que as crianças precisam ser

protegidas? In: POCHAY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (Orgs.). **Gênero, sexualidade e geração**: intersecções na educação e/m saúde. Aracaju: EDUNIT, 2018, p. 221-236.

COURTINE, Jean Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

CUNHA, L. L. N. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência, **Revista de Estudos Brasileños**. v. 7, n. 10, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

GOLDZWEIG, Rafael S. Por que devemos nos preocupar com a influência das redes sociais nas eleições de 2018? **El País**, 2018.

JUSTO, Gabriel. Pelo 12º consecutivo, Brasil é país que mais mata transexuais no mundo, **Exame**, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 7-42.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista de Estudos Feministas**, v. 26, n.2, p. 1-18, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira, **Cadernos Pagu**, v. 62, e216216, 2021.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, n. 53, s.p., 2018.

PIOVEZANI, Carlos. **Verbo, corpo e voz**: dispositivos de fala pública e produção da verdade no discurso político. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PIOVEZANI, Carlos. Metamorfoses do discurso político contemporâneo. **Revista da ABRALIN**, v. 6, n. 1, maio, 2017.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. O Congresso mais conservador dos últimos quarenta anos, **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2018.

SALDAÑA, Paulo. Motores de Bolsonaro, Escola sem partido e ideologia de gênero têm raízes religiosas, **Folha de S. Paulo**, 2018.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira A análise do discurso e a natureza semiológica de análise. In GREGOLIN, Maria Rosário Valencise; KOGAWA, João Marcos Mateus. (Orgs.). **Análise do discurso e semiologia**: problematizações contemporâneas. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2012, p. 101-120.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Discurso político e redes sociais. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, ago., 2015.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder, **Retratos da Escola**, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020.

SILVA, Milena Mangabeira da. **Comunicação política e redes sociais**: produção discursiva dos senadores no Facebook sobre o impeachment de Dilma Rousseff. 2018, 137 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUSA, Jacyane Dantas; BRAGA, Amanda Batista. Da política e do esporte: a bandeira brasileira e as rupturas discursivas da identidade nacional. **Entrepalavras**, v. 11, n. 2, p. 1-21. maio/ago. 2021.

VEIGA NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação, **Educação e realidade**, n. 45, v. 4, e109337, 2020.

XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. Fim de um ciclo: STF decide dar fim à ideia fraudulenta do Escola sem Partido, **Diálogos do Sul**, São Paulo, 06 de julho de 2020.

Recebido em: 03 de outubro de 2021

Aceito em: 15 de abril de 2021

Publicado em abril de 2022

Rafael Danrley Barra de Menezes
E-mail: rafaeldbarram@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7145-0100>

Francisco Vieira da Silva
E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4922-8826>

Gatilhos afetivos do discurso e a compra e venda de estímulos semióticos no Twitter

Affective triggers of discourse and the buying and selling of semiotic stimuli on Twitter

Gleiton Matheus Bonfante

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

Resumo: Da reflexão acerca de uma ferramenta analítica prática para analistas do discurso interessados em afeto, surgiu o *gatilho afetivo do discurso*. Esse artigo, por sua vez, surge da necessidade de explicar e expandir o conceito *gatilho afetivo* proposto em Bonfante (2018), assim como localizar esse instrumental analítico dentro da indexicalidade. Para ilustrar a operacionalização do conceito em uma análise, o artigo se lança à observação das performances online dos *cash master* e *cash slave*, prática sexual pública no Twitter intermediada pela plataforma e pela linguagem. O artigo também fornece exemplos do que se faz com a linguagem em contextos sensuais na sociedade de plataforma. Entre as conclusões, está a sugestão de que estudos afetivos da linguagem online podem lucrar eticamente de uma crítica ao neoliberalismo.

Palavras-chave: Gatilhos afetivos do discurso; Indexicalidade, Linguística Aplicada Indisciplinar; Cash Master e Cash Slave; Pragmática

Abstract: From the reflection on a practical analytical tool for discourse analysts interested in affect, the affective trigger of discourse emerged. This article, in turn, arises from the need to explain and expand the affective trigger concept proposed in Bonfante (2018), as well as locating this analytical tool within indexicality. To illustrate the operationalization of the concept in an analysis, the article focuses on the observation of the online performance of the *cash masters* and *cash slaves*, a public sexual practice on Twitter mediated by the platform and language. The article also provides examples of what is done with language in sensual contexts in platform society. Among the conclusions is the suggestion that affective studies of online language can profit ethically from a critique of neoliberalism.

Keywords: Affective triggers of discourse; Indexicality; Indisciplinary Applied Linguistics; Cash Master and Cash Slave; Pragmatics



1 Introdução

O interesse pelo sexo textual e semiótico nesse artigo ilustra a relação entre afeto e discurso: o próprio corpo, assumindo o ato de fala como ‘corporificado’ (FELMAN, 1983). Nessa tríade entre afeto, linguagem e corpo, desenvolvo uma análise que se volta para uma indexicalidade afetiva, uma indexicalidade que aponta para o corpo, para suas sensações e emoções. Assim, interrogamos como o afeto é performado em atos de fala (AUSTIN, 1990) que falam-fazem sexo na plataforma Twitter. Para tanto, analisaremos os dados preliminares de uma etnografia de pós-doutorado, intitulada *Práticas discursivas na economia libidinal das plataformas*. Os dados consistem em impressões de tela de posts abertos do Twitter, e seus comentários, assim como notas do caderno de campo.

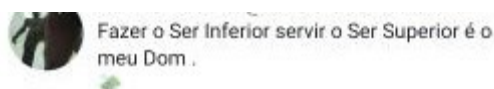
Não apenas sexo é público (BERLANT; WARNER, 2013) como algumas práticas sexuais dependem de sua publicidade para serem performadas efetivamente; o ver-saber das práticas sexuais é certamente um aspecto da sexualidade celebrado na pornografia amadora (BALTAR, 2013), ou, como prefiro, nas performances íntimo-espetaculares de si. O “design sexual” (PRECIADO, 2010) parece se tornar, cada vez mais, prática de si corriqueira na contemporaneidade íntimo-espetacular. Os paradigmas da observação e da vigilância pós-panóptica imbuídos às práticas sexuais parecem terem-se intensificado desde o início da pandemia de Covid-19, aguçando o tesão pela imagem virtual e pela produção virtual de conteúdo íntimo, atitudes típicas de nossa época. O sexo feito pela tela passou a ser pensado como uma alternativa segura, inclusive sendo promovido por agências internacionais¹ de saúde, e proliferando pelas mais diversas plataformas como o Twitter, onde o sexo é feito com textos – frequentemente públicos. Com textos de si, que descrevem desejos, performam práticas sexuais e, assim, constroem corpos textualmente. Com textos que indexalizam – apontam para – outros sentidos. A associação entre indexicalidade e os gestos de apontar, mostrar, indicar são frequentes, pois a função dêitica é a faceta da linguagem onde a indexicalidade pulsa mais aparente. Que mantenham em mente os leitores mais pudicos que a prática de intercâmbio de textos

¹ Entre outros órgãos governamentais, a prefeitura de Nova York preparou material informativo sobre saúde sexual em tempos de Covid-19. No documento, eles propõem que “sexo virtual pode ser uma alternativa segura durante a pandemia”.

sensuais, antes de ser “um sintoma de uma sociedade exibicionista, se configura como prática sexual legítima” (RACE, 2018), sobretudo no Twitter.

Ao contrário das redes sociais que censuram a nudez, o Twitter permite o compartilhamento livre² de performances que mobilizam a intimidade dos corpos de forma espetacular. Portanto, tem se tornado um lócus para consumo de performances íntimo-espetaculares. Se é verdade que plataformas e suas funções possibilitam uma variedade de padrões comunicativos e discursos intervindo assim nas interações entre usuários (EISENLAUER, 2014), então a plataforma Twitter e as possibilidades que oferece agem como um autor que direciona e influencia as performances desejantes mobilizadas ali. Entre as performances ensaiadas no Twitter, discuto aqui as do *cash master* (mestre de dinheiro) e do *cash slave* (escravo de dinheiro), cujas relações sexuais se apoiam na performance pública do seu prazer em “tomar, drenar” o dinheiro dos “trouxas”, no caso dos mestres, ou de ter seu dinheiro “tomado, drenado” pelo mestre, no caso dos escravos. Nessas relações sexuais, a transferência de dinheiro de uma conta para outra em troca de insultos, maus-tratos públicos, fotos e vídeos privados e exclusivos estão na base da prática sexual em ausência. Como ilustração inicial do campo e do vocabulário nativo, apresento Mestre Pantera³, um *cash master* cuja conta no Twitter possui quatro mil seguidores. Em seu post (excerto 1), ele explica sua habilidade:

Excerto 1:



Aqui, a letra maiúscula para marcar Ser Inferior/ Ser Superior e Dom é um gatilho afetivo com efeitos estilísticos interessantes: além da própria ênfase na semântica da superioridade/inferioridade, o vocabulário servir, Dom, Ser Superior indexicalizam uma semântica religiosa performando a habilidade de submeter como um presente divino, ou dom. As ênfases e relações que os signos fundam contextualmente e que vão saturar o sentido do texto, chamo de indexicalidade: “um componente do significado das formas sígnicas” (SILVERSTEIN, 2009, p.756), já que significado não jaz no signo, mas nas

² Com exceção da foto de perfil, que pode ser denunciada caso performe conteúdo obsceno.

³ Todos os nomes e @ são fictícios para proteger as contas dos internautas.

suas relações semânticas forjadas contextualmente. Assim, o *emoticon* de maço de dinheiro alado vem interagir com a semântica da superioridade/inferioridade articulando a transferência de dinheiro à prática sexual. Essa relação hierárquica entre o Ser Superior (também, *Mestre, Senhor, Rei*) e o Ser Inferior (também *trouxa, escravo, súdito*) parte de uma *troca de capital*, na medida em que o *Inferior* possui capital, cuja transferência para o *Superior* é o ápice da relação sexual. A sexualização da troca econômica ratifica que ‘o sexo se mediatizou através da prática do consumo’ (DOMINGUEZ, 2009, p.67). Contudo, a inversão hierárquica (*Master* possui menos capital que *slave*) que se desidentifica com a ordem neoliberal de valoração subjetiva pelo poder de consumo, ataca através de uma prática discursivo-sexual a organização capital da vida social em termos neoliberais.

Discorro, em seguida, sobre duas ferramentas práticas para a análise corporificada das disposições afetivas nas performances semióticas do desejo como as relações *cash master/cash slave*: indexicalidade (SILVERSTEIN, 2009; HANK, 1999) e os gatilhos afetivos do discurso (BONFANTE, 2018), um tipo especial de indexicalidade.

2 Indexicalidade como prática afetiva corporificada

“A indexicalidade é um traço universal das linguagens humanas” (HANKS, 2000, p. 125), um vínculo virtual que estabelece, em cada novo contexto performativo, as relações semânticas entre signos, fazendo emergir o sentido. No entanto, os movimentos indexicais na linguagem não são nem evidentes, nem banais, nem previsíveis, são “implícitos” (BLOMMAERT; SILVA, 2020; s.p.). Por isso, entender as associações indexicais entre signos nos ajuda a compreender práticas sociais e os sentidos que delas emergem, sugerindo contiguidades semânticas específicas a cada contexto social. Em entrevista a Silva, Blommaert (2020) descreve indexicalidade como o ‘implícito das trocas comunicacionais’, advertindo-nos de que “frequentemente reduzimos linguagem ao que é explícito como estruturas gramaticais e morfossintáticas” (BLOMMAERT; SILVA, 2020; s.p.), muito embora o implícito – ou significado indexical – inclua uma variedade inestimável de relações significantes que ativamente performam e constroem a vida e a morte social. Pensar a indexicalidade da linguagem é um trabalho de desvelar um *iceberg*, pois o implícito, ou conhecimento indexical é maior do que está explícito.

Indexicalizar é um potencial relacional de qualquer signo, pois as relações implícitas – que Blommaert (2020) define como indexicalidade – são vínculos semânticos estabelecidos em atos de fala que ajudam a saturar o significado dos recursos semióticos contextualmente. Nas palavras de Peirce (1955) ‘um signo indexical está em relação de dinâmica coexistência com o seu objeto’. Peirce foi o pioneiro a discutir essa relação⁴ dinâmica de coexistência entre signos, porém o conceito de indexicalidade proposto por Peirce foi expandido por Benveniste e Jakobson para além da referência dêitica “para recobrir o caráter essencialmente contexto-dependente e contexto-impregnado de toda comunicação linguística” (SILVERSTEIN, 2009, p. 757). Baseando-se na relevância da co-ocorrência de signo e objeto para significação dos índices, o próprio Silverstein expandiu a noção de indexicalidade de Peirce, atribuindo-a aos processos de significação da linguagem. Em concordância com Silverstein, Hanks (1999) sugere que a indexicalidade faz referência à “dependência contextual de qualquer enunciação” (HANKS, 1999, p. 124), pois o índice e aquilo para que ele aponta estão co-presentes no contexto do ato de fala e possuem alguma relação semântica inventada ou inerente⁵. Aquilo a que os índices se referem são as próprias relações entre objetos do discurso e seu contexto discursivo. Assim, as relações indexicais forjadas in situ “são cruciais para inferência contextual, reflexividade e interpretação semântica de forma geral” (HANKS, 1999, p. 125).

Embora haja várias formas de conceitualizar o fenômeno da indexicalidade, elejo aqui a que Silverstein (2009), inspirado pela performatividade da linguagem, chama de *indexicalidade criativa*, referindo-se à dimensão da indexicalidade que considera a “efetividade performativa das mensagens ao provocar consequências intersubjetivas no contexto em que comunicam” (SILVERSTEIN, 2009, p. 756). Ora, *sexo virtual dos cash master e slave* no Twitter depende necessariamente das consequências intersubjetivas de processos dinâmicos de indexicalidade. Em consonância, Bucholz e Hall propõem que “a indexicalidade, ou a produção de significado contextualizada, surge do envolvimento corpóreo com o mundo” (2016, p.178). Indexicalizar, ou estabelecer relação entre signos

⁴ Quanto às relações entre signos e objetos (os referentes da significação), Peirce classificou os signos como ícone (relações de parença e semelhança entre signos), índice (relações de contiguidade espaço-temporal, causal etc. com o objeto a quem ele aponta) e símbolo (sentidos implícitos evocado pelo uso do signo).

⁵ Mesmo relações sinônimas inerentes também são relações indexicais forjadas no discurso.

e valores sociais, é um ato de fala no qual o corpo é central, pois a indexicalidade é criativa do corpo, mas também é oriunda dele, como explicam Bucholtz e Hall:

A pesquisa linguístico-antropológica sobre processos dêiticos culturalmente e contextualmente específicos conceitua dêixis espaciais como prática interacional situada (...). Essa linha de pensamento posiciona o corpo como a origem da indexicalidade, o centro dêítico, em torno do qual as relações sociais e o espaço cultural são trazidos para o jogo interacional (...) (2016, pp.184-185).

A indexação centrada no corpo também sugere que o corpo é um contexto a ser considerado na investigação da produção de significados discursivos. Afetos, por serem significativos (WHETERELL, 2013), também são apreendidos nas associações criativas que indexalizam. São as relações indexicais entre sensações, afetos, emoções e signos que trazem o afeto à existência, que o performam, que dele falam. Afeto é oriundo das relações semânticas indexicais. O gatilho afetivo é uma relação indexical forjada contextualmente entre um – ou mais, já que os próprios limites entre afetos são discursivamente performados (AHMED, 2014) – afeto, emoção, sensação e um (ou mais) signo. Se afeto é contextualmente criado e discursivamente construído em cada interação, investigar gatilhos afetivos na linguagem significa entender contextualmente quais signos provocam efeitos perlocucionários nos corpos. Vejamos mais detalhadamente.

3 Gatilhos afetivos do Discurso

Gatilhos afetivos moldam o corpo, enquanto o expressam, o performam. Eles são signos ou fatos linguísticos que interagem com corpos, alteram positiva ou negativamente seu potencial de ação. Os gatilhos afetivos são relações indexicais que nos movem, nos afetam. As linguagens são a pele do afeto. São nelas que o afeto se mostra para o observador. Suas tatuagens, rugas, sorrisos são os gatilhos afetivos da linguagem. Esse conceito, inspirado pela linguagem-ação em Austin (1990[1962]), e pela afetabilidade humana em Espinosa (2009[1677]), se refere aos elementos linguístico-discursivos-semióticos que indexalizam e performam afecções corporais, desejos, sensações e ideias afetivas. Os gatilhos são simultaneamente a performance (no sentido de comunicação) dos afetos e possíveis estopins para outros afetos, já que ao performar um afeto, podemos produzir outros afetos inesperados. Tratar um signo indexical como gatilho afetivo não

significa obliterar seus percursos significantes nem adicionar uma perspectiva emotiva ao significado, mas entender que o afeto é componente central da linguagem e deve ser considerado nas análises do sentido. Os gatilhos afetivos do discurso não são feitos a observar onde na língua o afeto habita, pois, esse interesse científico respaldaria uma perspectiva de língua não-performativa, uma em que a linguagem seria um instrumento de tradução simbólica do mundo e transmissão significativa. ‘Essa tradicional visão referencial da linguagem pode ser perturbada através do instrumental da indexicalidade’ (FABRICIO, 2016), que abrange os gatilhos. Ademais, afeto é potencialmente inerente a todas as construções linguísticas, pois a ‘performatividade’ é reconhecida como “uma propriedade ou aspecto comum a **todos** os enunciados” (SEGDWICK, 2003, p.4, minha ênfase). Como asseguro, “as afecções corporais poderiam ser desencadeadas por qualquer elemento linguístico, dos morfemas ao discurso” (BONFANTE, 2020, p. 84), embora alguns recursos semióticos possam ser mais explicitamente afetivos que outros como adjetivos, xingamentos, alteração do volume da voz. Certos contextos sociais também podem ser mais ou menos explicitamente afetivos que outros, como a sexualidade, por exemplo. Os gatilhos são o estopim semiótico que faz o afeto se materializar através de uma relação indexical. Portanto, é necessário contextualizá-lo através da investigação da indexicalidade, pois se todos os recursos na linguagem são potencialmente afetivos, se faz necessária uma observação etnográfica para descrever as relações indexicais-afetivas respondendo à questão: *Como afeto se materializa no discurso e como e quais signos indexicalizam o afeto na linguagem em específico contexto?*

Para a observação do afeto durante investigação etnográfica forneci nessa seção um instrumento analítico inspirado na ideia de afeto como encadeado por uma erupção semiótica: *gatilhos afetivos no discurso*. Em seguida, lanço-me à análise dos textos a partir dos gatilhos afetivos.

4 Análise ou sobre *reis, mimos e trouxas*

A análise dos gatilhos afetivos em determinadas práticas sociais se dá através da discussão das indexicalidades afetivas, primeiramente localizando o gatilho do afeto no texto e em seguida explicando a que efeitos físicos ou simbólicos tais erupções afetivas das semioses podem levar, e como essas relações semânticas que implicam em sentimentos produzem

sociedade. A consideração subjetiva do analista na formulação do significado afetivo é determinante, portanto, a cada novo inquérito sobre os gatilhos afetivos do discurso, novos resultados de pesquisa. Nas subseções seguintes, acompanho três textos diferentes, o primeiro é um post de aniversário de um *cash master*, o segundo se refere a um post do mesmo *cash master* sobre “mimos” recebidos pela ocasião. O terceiro texto é o comentário de um usuário do Twitter contra a prática sexual *cash master/cash slave*.

4.1 “Viadinhos, trouxas e companheiros”

Rei dos Mestres foi um dos perfis que o algoritmo do Twitter me apresentou. É o perfil de um homem branco, com corpo atlético e barba (o rosto passou a aparecer em 2021). Em seu perfil, se identifica como: “cashmaster, rei alfa, criador de conteúdo fetichista”. Lá ele compartilha sua lista de desejos da Amazon, sugerindo, não apenas, que está aberto a receber presentes, mas que sexo e capital são partes fundantes das identidades contemporâneas. “Se no universo grego ou cristão era a moral, agora é o consumo (de identidade, de sexo) o fundamental para definir o estatuto do sujeito.” (DOMINGUEZ, 2009, p.68). Seguindo Dominguez em adjungir consumo, identidade e sexo, penso as práticas online dos *cash master* e *slave* como práticas de subjetivação. Essa tríade identidade, consumo e sexo são basais nas práticas sociais ensaiadas nos encontros virtuais de *cash master* e *cash slave*. Passei a seguir o Rei dos Mestres com curiosidade etnográfica, pois seus posts humilhavam seus “servos” e “súditos”, porém lhes oferecendo algum tipo de reconhecimento carinhoso. Esses dois gatilhos afetivos (humilhação/carinho) são mobilizados em um post de aniversário do Rei do Mestres, no qual se descrevia “felizão pra caralho” e com esses gatilhos “felizão” e “pra caralho” performa a felicidade que experiencia corporalmente, já que tanto o aumentativo como o uso de palavras tabu para expressar ênfase são gatilhos que tocam o corpo do interlocutor. À época do campo, seu tweet tinha recebido pouco mais de 100 likes e tinha sido retwitado/compartilhado 6 vezes. Reproduzo-o aqui:

Excerto 2:

Toda história que passei até chegar aqui, só me faz ter a certeza que a coroa nasceu para ficar na minha cabeça. 👑

Exército de viadinhos e trouxas. Parceiros. E até os curiosos. O reino está em festa!

Vida longa ao Rei! 🙌
E sim, tô felizao pra caralho e vcs fazem parte disso.

Estilisticamente, a afetividade do texto é performada pela *alegoria de nobreza*, baseada em vocabulário relativo ao regime absolutista, de que são símbolos muito inequívocos a “coroa”, 👑 e as máximas “Vida longa ao Rei!” e “O reino está em festa!”. As metáforas ocupam especial lugar na linguagem-pele deste artigo. Metáforas criam relações semânticas que são afetivas não apenas pelas inusitadas relações indexicais que forjam, mas principalmente porque investem em uma experiência estética, que é altamente afetiva. Ahmed também acredita serem as metáforas e metonímias pontos privilegiados de afetividade já que “figuras de linguagem são cruciais à emocionalidade dos textos” (2014, p. 12).

No primeiro parágrafo do post, eu destaco ainda a narrativa de superação como um gatilho afetivo que move as pessoas e gera engajamento nas plataformas. O reinado é então performado como batalhado, merecido, conquistado, em uma indexicalidade afetiva que reforça seu lugar de pertencimento não por um direito divino, mas pela conquista. Apesar dos sentimentos celebrativos performados, ele também tece gatilhos injuriosos em seu texto. Com “exército de viadinhos e trouxas”, ele humilha seus “súditos” – muito embora atos de fala de humilhação possam levar a efeitos perlocucionários de excitação e prazer para os “trouxas”. Tanto os xingamentos (*trouxa*, *viado*) quanto o diminutivo (*-inho*) foram relatados como acontecimentos linguísticos usados na produção de injúria sissifóbica⁶ no contexto dos aplicativos de pegação como *Grindr* (BONFANTE, 2018 p.162). No entanto, notemos o uso da palavra *parceiros*, seguida de ponto final num texto impecavelmente pontuado. Ele se refere aos colaboradores online tanto de mídia como divulgação, mas também aos próprios *trouxas* e *viadinhos*. Ao sugerir que “Vocês são

⁶ Agressão simbólica contra homens femininos.

parte disso!”, ele inclui *viadinhos*, *trouxas* e até os *curiosos* como razão da felicidade dele, performando gratidão e parceria.

A parceria e companheirismo que o gatilho “parceiros” indexicaliza não se refere à afetividade no sentido romântico, mas ao aspecto carinhoso de suas transações econômicas com *trouxas* e *viadinhos*. Companheirismo, ou ‘Estar à mesa “*cum panis*”’ como explica Haraway (2016) significa dividir o pão. Esse compartilhar do pão está no cerne das relações sexuais *cash slave* e *master*. Tais transações econômico-sexuais sugerem alternativas *queer*, anti-neoliberais, e éticas de distribuição de capital e de comportamento discursivo na sociedade íntimo-espetacular, servindo como exercício reflexivo sobre a cooptação neoliberal e as resistências que se encerram em práticas discursivo-sexuais.

4.2 Mimos

O excerto seguinte é exemplo dos diversos posts que Rei dos Mestres fez em seu aniversário. Ele diz se sentir “com tesão” quando recebe “mimos” pelo aplicativo Picpay. Penso as performances de envio de mimos como gatilhos, que, em suas relações indéxico-afetivas, produzem alguns efeitos: primeiramente, o afetavam com excitação sexual. A performance de um gatilho é criativa como a indexicalidade. Ela estabelece novos laços simbólico-afetivos entre um ato de fala contextualizado e um sujeito. O emoticon babando que ele anima pode indexicalizar a água na boca. Na internet, é comumente empregado para performar excitação sexual. No caso, por receber dinheiro. A performance dos mimos também pode despertar em outros “trouxas” ciúmes, ou vontade de enviar mimos e, finalmente, elas atribuem materialidade comprobatória à prática sexual performada.

Excerto 3:

Os mimos começam a chegar 🤪



As transações-práticas-sexuais precisam ser comprovadas. Isso atribui materialidade e realidade ao sexo semiótico, o que aumenta seu potencial afetivo e capital. “O real é uma *commodity* poderosa e prazerosa alcançada e sustentada a partir dos dispositivos tecnológicos e estéticos em ação.” (BALTAR, 2013, p.2). Se concordamos que o real é uma estratégia poderosa, a performance da realidade é um gatilho afetivo. Os gatilhos afetivos excitados nas performances de realidade não apenas afetarão outros corpos, mas também produzem o corpo performado de modo que qualquer existência discursiva “real” é mais afetiva. As performances dos mimos também indexalizam a normalização da interação sexo-social via capital e a moralidade pública da sexualização neoliberal do trabalhador. Ademais, o gatilho da “excitação pelos mimos” produz a subjetividade e sexualidade do mestre como efeito performativo de suas práticas capitais, corroborando com a asserção de que na contemporaneidade “o sujeito é sempre um resultado, é produzido como resíduo ligado ao consumo e à voluptuosidade.” (DOMINGUEZ, 2009, p.67). Atentar para a composição capital da construção subjetiva é outro exercício reflexivo que pode favorecer à uma linguística aplicada mais crítica à sedução neoliberal.

4.3 Capital como gatilho afetivo

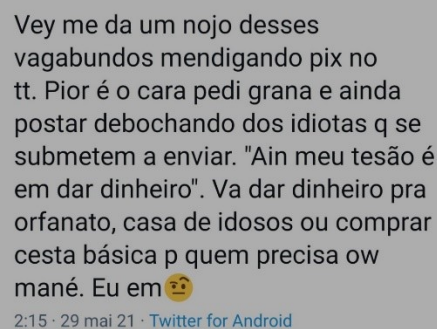
No Twitter, vejo abundantes pedidos de pix: posts abertos em que se pede aos interlocutores que lhe transfiram dinheiro. Paralelamente, acusações de “vagabundagem” afloram na plataforma com igual retumbância, criticando o post-pix⁷. Em janeiro de 2021, um usuário postou uma foto de uma carteira de trabalho e legendou com: “Tá aqui seu pix!”. O post ultrapassou 100 mil compartilhamentos rapidamente. As acusações de não-trabalho, de vagabundagem e de exploração são numerosas (brandas e agressivas, irônicas e diretas) contra sujeitos que produzem conteúdo erótico online de forma autônoma. Tais acusações indexalizam duas ideologias sobre trabalho: *melancolia* e *alienação*. Porque trabalho é normalmente alienante, atividades laborais prazerosas estão historicamente associadas indexicalmente a formas fáceis, ilícitas ou imorais de ganhar dinheiro, escondendo um desejo das classes dominantes de que a detenção de capital por si, fosse característica sensual, já que “não se pode pagar por sexo de verdade. Isso é troca de

⁷ Notem que pedidos de pix são entendidos como prática sexual para os *cash master* e *slave*.

energia!” como sugere @condegay um usuário do Twitter, que se define como “feio, porém rico”. Já a melancolia é performada pela incitação ao trabalho (alienante ou não), na era que vislumbra seu fim.

Um ataque à proposta de redistribuição do capital através da venda e compra de estímulos semióticos que ensejam companheirismos capitais, como os mimos notados por rei dos mestres, segue:

Excerto 4:



Vey me da um nojo desses vagabundos mendigando pix no tt. Pior é o cara pedi grana e ainda postar debochando dos idiotas q se submetem a enviar. "Ain meu tesão é em dar dinheiro". Va dar dinheiro pra orfanato, casa de idosos ou comprar cesta básica p quem precisa ow mané. Eu em 🙄

2:15 · 29 mai 21 · Twitter for Android

Em seu perfil com cinco mil seguidores, o autor do tweet se identifica como “Ninfomaniaco! Cheio de qualidades e defeitos...” e usa os emoticons 🍆, 🍑, que indexalizam respectivamente um falo e uma emissão de sêmen. Sua descrição e a foto na qual mobiliza os signos do macho (corpo malhado, branco, peludo, sem cabeça⁸) e do bem-estar econômico (viagens, carro, roupas novas) indexalizam uma performance de “padrão”. A circulação de *boy padrão* nas redes alude ao signo da homonormatividade de que fala Duggan (1998): performance de vida apolítica baseada no consumo, segregação classista e mimese social da heterossexualidade. Na medida em que @eusouoleo21 performa nojo contra a prática de “mendigar pix” ele ajuda a sedimentar uma identificação entre o trabalho online de produzir conteúdo sensual com a prática da mendigagem. A acusação de nojo é um gatilho afetivo poderoso que pode limar o capital erótico de certos corpos e práticas, assim como seu reconhecimento político. Contudo, a performance do nojo também sugere que as mercadorias semióticas vendidas pelos *cash master* não são do campo semântico da produção e venda de produtos, mas se enquadram na caridade ou “estupidez” dos súditos

⁸ A oclusão da identidade é uma performance de masculinidade hegemônica, pois performa uma recusa em circular por territórios homoafetivos.

e escravos, posicionando os *cash masters* como aproveitadores “debochados”. Vê-se, como as indexicalidades e gatilhos são especialmente criativos do corpo, pois performar emoções sobre um corpo é um jeito efetivo de construí-lo e de sedimentar sentidos sociais sobre ele, já que “o corpo é moldado e remodelado pela língua e pelas ideologias linguísticas que a informam” (BUCHOLZ; HALL, 2016, p.182) em suas relações indexicais. @eusouoleo21 também estabelece ordens de indexicalidade distintas para a distribuição de renda em três passos. Primeiramente, ironiza o fato de que alguém possa sentir prazer sexual em dar dinheiro. Sendo a própria ironia um gatilho afetivo poderoso que guia a interpretação em seu texto. Em seguida, propõe práticas sociais nas quais doação seria aceitável, como “cestas básicas, idosos e orfanato”, moralizando a distribuição de renda pela compra de estímulos sensuais. Se considerarmos com Eagleton (2010) que a etimologia da palavra proletário aponta para um sujeito que não possui nenhuma ferramenta de produção de riqueza a não ser o próprio corpo e a prole, não podemos excluir os *cash masters* e outros produtores de conteúdo íntimo-espetacular do Twitter do grupo do proletariado. Eles passam horas produzindo, editando, postando, compartilhando e trabalhando na circulação de performances corporais. Portanto, há duas dimensões indexicais contraditórias nessa acusação de causar nojo: embora @eusouoleo21 preveja a comoditização da sexualidade e a sexualização da vida e do trabalho, ele anima uma ideologia moral elitista de manutenção de privilégio econômico-sexual.

Aqui, indexicalidade pode ser expandida para um vínculo significativo entre signos semióticos e valores sociais, como a moral. Nota-se a performance de valores moralistas e classistas epitomados pelo incômodo com o fato de “manés e idiotas” “se submeterem a dar dinheiro” a “vagabundos”. A indexicalidade da moral econômica e sexual nesse exemplo chama atenção para a necessidade de, no contexto das práticas afetivas, tecer uma crítica anti-neoliberal a dispositivos ideológicos de manutenção do privilégio econômico, expandindo assim o sujeito digno de receber capital doado pra além dos “mendigos”, “idosos” e “órfãos”. Nascimento (2016), a historiadora que sugere haver mecanismos ideológicos para a manutenção do privilégio econômico das classes dominantes, não estabelece a moral como um deles. No entanto, fica claro através da sugestão de formas moralmente aceitas de gastar o dinheiro, “o nojo” de que a imoralidade do sexo é gatilho. Hierarquias de privilégio econômico são construídas

através de manutenção simbólica de categorias como raça, gênero e classe e de suas relações indéxo-afetivas. Embora o capital seja sagrado e desejável nas mãos das elites, “a moral dominante não se preocupa em estabelecer regras em prol daqueles carentes de poder econômico” (NASCIMENTO, 2016, p.106).

5 Conclusões

Pensar a indexicalidade na sua relação com o corpo, por uma perspectiva performativa pode fornecer um instrumental analítico simples e pertinente para analistas do discurso interessados em afeto, nomeadamente os *gatilhos afetivos do discurso*. Linguagem e outras semioses têm se tornado o próprio material a ser comercializado online, em perfis que vendem profecias de afetos sensuais como efeitos perlocucionários de suas performances. Linguagem e habilidades linguísticas específicas como a de afetar sujeitos estimulando-os com textos têm criado na sociedade das plataformas, novos postos de trabalho, por vezes surpreendentes, que são muito afetivos na nossa sociedade, mas que precisam ser compreendidos e regulados. Dominguez (2009) sugere que o processo de subjetivação nas redes, baseada na construção e reconstrução semiótica de si tem o objetivo de transformar o próprio sujeito. No entanto, nossos exemplos sugerem que alguns perfis brasileiros também têm o objetivo de complementar a renda, de modo que “botar o pão na mesa” também é uma prática de subjetivação em um mundo em crise. A discussão sugere que pensar capital e sexualidade como objetos divorciados é inadequado para uma investigação das performances íntimo-espetaculares contemporâneas e suas identidades. No Twitter, a produção identitária que provém do consumo de estímulos linguísticos ganha cara explícita: *cash master/cash slave*. Nenhuma das duas identidades sexuais pode existir sem se apoiar na performance da troca financeira, pois na contemporaneidade sexo e sujeito se mediatizam através de uma prática definida: o consumo. As análises aqui divulgadas se comprometem com uma crítica antineoliberal no que tange a distribuição do direito ao lucro e do direito à capitalização através de práticas discursivo-corporais, sugerindo que, enquanto as performances de sujeitos economicamente inferiores são moralizadas e seu trabalho invisibilizado ou taxado de vagabundagem, a moral econômica e sexual dominante investe em dispositivos ideológicos de manutenção do privilégio econômico. Contudo, em meio à uma ebulição econômica-sexual que deixa ver novos fenômenos sociais como sexualização do proletariado, capitalização do sexo e a manutenção de desigualdades capitais, essa análise

sobre práticas libidinais na economia de plataforma também deixa ver práticas discursivas que desafiam a imposição neoliberal do mercado como modelo de vida, como a inversão hierárquica do valor subjetivo (Master = menos dinheiro; slave = mais dinheiro), o companheirismo econômico ensejado pelas trocas financeiras e a re-imaginação linguística das relações capitais, dos sujeitos e da vida social.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990[1962].

BALTAR, M. Real sex, real lives – excesso, desejo e as promessas do real. Artigo apresentado no *XVII Encontro Socine. A Sobrevivência das Imagens*. Palhoça, Unisul, 2013.

BERLANT, L.; WARNER, M. Sex in Public. In: HALL, D.; JAGOSE, A.; BEBELL, A.; POTTER, S. (Orgs.). **The Routledge Queer Studies Reader**. New York: Routledge, 2013. p. 165-179.

BLOMMAERT, J. SILVA, D. Entrevista com Jan Blommaert: 30 Anos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Canal da ALAB no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPwxX6fDgh0&t=311s> Acesso em: 31 jan. 2021.

BONFANTE, G. M. A língua deles no meu corpo: o autoetnógrafo como corpo-experienciador da linguagem e do campo. **Revista Veredas: Dossiê Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**, Volume 22. nº 1 pp. 150-167, 2018.

BONFANTE G. M. **A linguagem na pele: afeto como ato de fala perlocucionário**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, 2020.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Embodied sociolinguistics. In: COUPLAND, Nikolas (Org.), **Sociolinguistics: Theoretical debates**. Cambridge: CUP, pp.173-197, 2016.

DOMINGUEZ, M. Técnicas de subjetivación y interacción virtual en tiempo real. Tienen algo en comum michel foucault y los chats? In: SABADA, I; GORDO, A. (Org.) **Cultura digital y movimientos sociales**. Madri; Catarata, 2008.

DUGGAN, L. The new Homonormativity: the sexual politics of neoliberalism. In: CASTRONOVO, R. & NELSON, D. (Eds.). **Materializing democracy: towards a revitalized cultural politics**. Duke: Duke University Press, 1998.

- EAGLETON, T. **Depois da teoria:** um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- EISENLAUER, V. Facebook as a third author—(Semi-)automated participation framework in Social Network Sites. **Journal of Pragmatics** Vol.72, pp.73-85, 2014.
- ESPINOSA, B. **Ética** Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009[1677].
- FABRICIO, B. F. Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw. **Revista da Anpoll** n.40, pp.129-140, 2016.
- FELMAN, S. **The Literary Speech Act:** Don Juan with J L. Austin, or Seduction in Two Languages. Ithaca: Cornell University Press, 1983
- HANKS W. F. Indexicality. **Journal of linguistic anthropology**. Vol 9, p.124-126, 1999.
- HARAWAY, D. **Staying with the trouble:** making kin in the Chthulucene. Duke University Press; Durham; Londres, 2016.
- NASCIMENTO, M. B. A mulher negra no mercado de trabalho in: RATTTS, A. (Org.) **Eu sou Atlântica**. Imprensa Oficial, São Paulo, 2016, pp.102-106.
- PEIRCE, C. S. Logic as Semiotic: the theory of signs. In: Buchler, J. (ED.) **Philosophical Writings of Peirce**. New York: Dover Publications, 1955 pp.98-119.
- RACE, K. Towards a pragmatics of sexual media networking devices. **Sexualities** vol 21(8) p.1325-1330, 2018.
- SEGDWICK, E. K. **Touching feelings:** affect, pedagogy, performativity. Duke University Press, London & Durham, 2003.
- SILVERSTEIN, M. Pragmatic Indexing in: MEY, J. L. **Concise Enciclopedia of Pragmatics**, London Elsevier p.756-759, 2009.
- WETHERELL M. Affect and discourse – what’s the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. **Subjectivity**, p.349–368, 6(4) 2013.

Recebido em: 01 de novembro de 2021
Aceito em: 15 de abril de 2021
Publicado em abril de 2022

**Brasil acima de tudo, Deus acima de todos:
uma análise do discurso de posse do presidente Bolsonaro**

***Brazil above all, God above all:
an analysis of President Bolsonaro's inauguration speech***

Flaviane Faria Carvalho

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Beatriz Andrade de Oliveira Paiva

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Resumo: O discurso presidencial de posse se mostra relevante não só por expressar a concepção político-ideológica do novo governante, mas também pelo seu alcance e influência na sociedade. À vista disso, o presente artigo visa analisar o discurso de posse do presidente brasileiro Jair Bolsonaro, buscando detectar quais condições sociais e/ou ideológicas o fundamentariam. Para tanto, adotou-se como quadro teórico-metodológico: o trabalho desenvolvido por van Dijk (2001, 2008), interessado na análise das conexões existentes entre a materialidade do discurso e as relações sociais, em interface com a proposta de Charaudeau (2006), a partir da qual selecionou-se as seguintes categorias de análise: as condições de Simplicidade, Credibilidade, Dramatização, escolhas lexicais mais recorrentes, significado das palavras, temáticas mais recorrentes, sinônimos, metáforas e *ethos*. Quanto aos principais resultados encontrados, foi possível observar que o discurso analisado, dotado de forte viés populista, baseou-se na tríade “pátria, família e religião”, apresentando ideais voltados para a recuperação da esperança nacional, bem como marcas ufanistas e religiosas em sua configuração.

Palavras-chave: Estudos críticos do discurso; Análise do discurso; Discurso político; Jair Bolsonaro

Abstract: The presidential inaugural speech is relevant not only for expressing the political-ideological conception of the new ruler, but also for its reach and influence in a society. In view of this, this article aims to analyze the inauguration speech of Brazilian president Jair Bolsonaro, seeking to detect which social and/or ideological conditions would underlie it. Therefore, the theoretical-methodological framework was adopted: the work developed by van Dijk (2001, 2008), interested in the analysis of the existing connections between the materiality of discourse and social relations, in interface with the proposal of Charaudeau (2006), the from which the following analysis categories were selected: conditions of Simplicity, Credibility, Dramatization, most recurring lexical choices, meaning of words, most recurring themes, synonyms, metaphors and *ethos*. As for the main results found, it was possible to observe that the analyzed discourse, endowed



with a strong populist bias, was based on the triad "homeland, family and religion", presenting ideals aimed at the recovery of national hope, as well as boasting and religious marks in your configuration.

Keywords: Critical discourse studies; Discourse analysis; Political discourse; Jair Bolsonaro

1 Introdução

Diante da polarização do cenário político brasileiro, sobretudo no que tange às eleições presidenciais, faz-se necessário investigar o funcionamento de discursos reproduzidos socialmente, evidenciando de que forma eles acometem a população. Para van Dijk (2008), o discurso é uma ferramenta fundamental para a construção e manutenção das relações hegemônicas presentes na sociedade.

Atualmente, existe um grande embate nas discussões políticas do Brasil com relação aos discursos reproduzidos por Jair Messias Bolsonaro, classificados amiúde por grande parte da imprensa brasileira como “fascistas”¹, e à sua incoerência quando analisada em seu contexto como chefe de Estado de um país constitucionalmente democrático e economicamente capitalista. Paralelamente, ocorreria também, no Brasil, um movimento político pautado em uma mobilização social que se preocupa, sobretudo, com a criação de um ideal nacional de identificação que visa impactar o povo brasileiro a partir da ideologia política de caráter fascista (DÓRIA, 2020).

Nesse contexto, o presente artigo visa investigar, na perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso (ECD) proposta por van Dijk (2008), em interface com a Análise do Discurso de Charaudeau (2006), o discurso de posse do atual presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro², buscando detectar quais condições sociais e/ou ideológicas o fundamentariam. Desse modo, pretendemos contribuir para as pesquisas com foco em discurso político, sob a perspectiva dos ECD, demonstrando como podem impactar a sociedade, legitimando determinadas declarações, influenciando critérios éticos e

¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/17/bolsonaro-e-fascista-listamos-13-frases-do-candidato-para-reflexao>. Acesso em: 07 dez. 2020.

Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/opinion/1565815292_382566.html. Acesso em: 25 mai. 2021.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/10/bolsonaro-usa-taticas-fascistas-como-trump-diz-autor-de-livro-sobre-o-tema.shtml>. Acesso em: 25 mai. 2021.

² Extraído do jornal *Folha de S. Paulo* e reproduzido na íntegra no Anexo deste artigo.

perceptivos da população, de acordo com determinadas convicções ideológicas. As perguntas que nortearam este estudo foram: 1) Quais condições estruturariam o discurso de posse selecionado para análise? e 2) De que modo o discurso analisado apontaria para a construção de relações de poder e disseminação de ideologias, em termos de significados locais e globais?

Nas seções subsequentes, ficamos a saber qual é o quadro teórico-metodológico no qual se situa este artigo.

2 Discurso político e sua (re) construção social

2.1 Discurso e poder

O discurso, de modo geral, é constituído socialmente e se estabelece a partir dos objetivos do indivíduo, da sua percepção sobre os acontecimentos que o cercam, bem como quais relações deseja estabelecer (VAN DIJK, 2008). No discurso político, não seria diferente. O sujeito político exerce, dentro de uma prática social, um papel de dominância que é expresso pela linguagem. Situada no âmbito da Análise do Discurso e dos Estudos Críticos do Discurso, esta pesquisa se ampara em Charaudeau (2006) e van Dijk (2001, 2008), que se debruçam sobre as relações entre linguagem, discurso e poder.

Segundo Charaudeau, (2006, p. 253), todo ato de linguagem “é um agir sobre o outro”. Em virtude disso, o discurso político procura afetar, sistematicamente, o público para o qual ele é direcionado e possui, como característica principal, o intuito de convencer, tornar próximo à população o enunciador, para que haja uma identificação entre ambas as partes. Como consequência, os enunciadores desse tipo de discurso procuram transparecer a diferença, a mudança que muitos desejam ao escolher o seu candidato.

De acordo com van Dijk (2008), discursos reproduzidos por grupos políticos, que ocupam papéis de dominância nas relações de poder, impactam significativamente uma determinada comunidade, pois suscitam comportamentos sociopolíticos que apontam para uma determinada configuração social, tornando-os mais comuns e aceitos pela população. Além disso, certos grupos sociais estão submetidos às ações comunicativas e narrativas propagadas por essa parcela da sociedade. Principalmente quando esses

discursos são reproduzidos por um presidente da República, o alcance passa a ser maior e pode afetar, de forma positiva e/ou negativa, a sociedade para a qual governa. Tais discursos constroem a imagem política/governamental do país e apresentam marcas linguísticas que sinalizam seu posicionamento ideológico.

Portanto, quando ressaltamos a importância da análise de discursos políticos, a preocupação está ligada, essencialmente, na forma como tais declarações podem impactar uma sociedade. Mudanças na linguagem podem redefinir os comportamentos de uma população e, por isso, estes discursos devem ser observados com atenção, por haver uma clara função na construção social. É por meio do discurso que se criam guerras ideológicas capazes de constituir a noção do “certo” e “errado”, daquilo que deve ser reproduzido, aceito ou não. Sobretudo, o discurso de posse presidencial tem grande importância quando entendemos a sua atuação na estruturação político-ideológica de um país, pelo seu alcance e influência, podendo inclusive fortalecer ideais e explicitar afinidades políticas. Um ponto importante a ser analisado, ao se abordar o discurso político, é a construção identitária que o sujeito faz de si mesmo. O enunciador, a partir do discurso e de estratégias comunicativas reformuladas de acordo com o ambiente de reprodução desse discurso, atribui para si características que permitem a criação desse *ethos discursivo* – sua imagem a partir do discurso (CHARAUDEAU, 2006, p. 266) – que visa, sobretudo, à aprovação do interlocutor. Essa caracterização pode influenciar a interpretação da população acerca do sujeito político.

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD), por sua vez, consistem em um modelo teórico-metodológico que visa estudar, por meio do discurso, a maneira como construções sociais são determinadas em uma sociedade a partir das diversas formas de linguagem existentes. Centra-se, então, em entender a estrutura discursiva e social em que o objeto de estudo está situado. Outro ponto importante para os ECD é a necessidade de compreendermos a maneira como a ideologia pode ser repassada e constituída a partir desses discursos, sobretudo, como estabelece e perpetua disputas de poder (hegemonia) na sociedade. Tais discursos requerem análises por atuarem, principalmente, na construção ideológica - muitas vezes passível de pouca reflexão - de uma sociedade.

Para Thompson (2011, p. 96), a ideologia é uma construção de sentido que visa beneficiar grupos dominantes, a fim de manter suas relações hegemônicas e disseminar ideais explícitos – ou implícitos - para a manutenção dessas diferenças sociais. Sendo

assim, ao pontuarmos o conceito de ideologia, logo identificamos a relevância de a estudarmos quando tratamos do discurso, principalmente o político, em sua prática social. O discurso é inegavelmente ideológico e parcial, sendo passível de análises importantes para compreendermos as formas, sejam elas explícitas ou implícitas, de dominação e poder.

2.2 O discurso político na sociedade

Como foi apresentado na seção anterior, o foco dos ECD é no discurso como base da estruturação de relações sociais e em como elas são articuladas em termos de propagação e reprodução discursivas, o que então explicaria sua aproximação com outras áreas do conhecimento (História, Ciências Sociais, Filosofia, dentre outras). O discurso político apresenta marcas linguísticas que reproduzem uma concepção social que busca impactar sistemas pré-estabelecidos e, desta forma, nos faz entender como outros sistemas ideológicos defendidos por uma classe política são configurados em uma sociedade.

Nessa esteira, cumpre ressaltar o uso frequente do vocábulo “fascista” não só para se referir a uma série de sistemas políticos em curso no mundo, mas também para qualificar comportamentos em uma sociedade. O filósofo Leandro Konder argumenta que o termo “fascismo” está sendo utilizado na sociedade como uma espécie de “arma na luta política” (KONDER, 2009, p. 25). Apesar desse estudo ter sido publicado na década de 70, em que a conjuntura política do Brasil era calcada na ditadura e na repressão, podemos encaixá-lo nos dias atuais por termos recuperado a utilização desse conceito nas falas opositivas tanto populares quanto políticas. Sobretudo, podemos refletir sobre o uso desse termo atualmente e de que forma essa utilização trouxe novas ressignificações para o conceito de “fascismo”, principalmente em discursos políticos. Para Konder (2009, p. 53), o fascismo é

[...] um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, anti-socialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas).

No entanto, não devemos interpretá-lo apenas como um movimento de comportamento único e imutável. O historiador Robert Paxton (2004), ao falar sobre como seria seu possível funcionamento nos Estados Unidos, pontua que o fascismo se apresenta sutilmente entre políticos eleitos de forma legítima em democracias já fragilizadas, se apropriando de um ideal nacional comum e de suas características culturais. Ou seja, seu comportamento político é influenciado pela realidade em que o país está inserido.

Algo semelhante ocorreria no Brasil. Sua representação seria reconstruída em valores comuns estabelecidos a partir do contexto social. Entretanto, o país já viveu um episódio em que o fascismo esteve próximo de ascender politicamente. A Ação Integralista Brasileira foi um movimento que se estabeleceu e ganhou força na década de 1920 no Brasil, mesma época em que o fascismo europeu estava em seu ápice. Esse movimento obteve espaço em um momento de crise econômica significativa. Atualmente, discursos políticos radicais também se apoiam na crise socioeconômica para existirem. Em uma aproximação com a teoria de Paxton (2004), Dória (2020) salienta:

Mesmo nos anos 1930, os fascismos eram tão diversos que, ele [Paxton] argumenta, é mais fácil enxergá-los pelas paixões que moviam, por aquilo que os motivavam e por como se viam, do que pelas ideias. Assim, não é relevante se um é estatista e o outro, não. Importa, isto sim, que o fascismo acredita que a sociedade está em declínio, que ele se enxerga humilhado, que se percebe como uma vítima do sistema. Que aí contra-ataca com nacionalismo, que arma seus militantes, cultua unidade e exige total fidelidade (DÓRIA, 2020, p. 189).

Por fim, podemos ressaltar que a linguagem do discurso fascista está preocupada, majoritariamente, com o efeito que causará na população descontente. Costuma se constituir por meio de um discurso dirigido às classes não-representadas e visa à movimentação das massas conformadas - que não esperam mudanças - com as estruturas vigentes. Ignora-se, então, posicionamentos adversos aos que são defendidos pela figura política, bastando criar um movimento que impacte a parcela não representada politicamente - ou que se sinta dessa forma - e estabelecer uma relação de identificação e confiança.

Para traçar um contraponto a essa suposta disseminação do fascismo na contemporaneidade, recorreremos a Müller (2016), que aborda os aspectos relacionados às figuras políticas populistas. A partir das reflexões expostas pelo historiador, é necessário

possuir cautela ao trabalhar com ambos os conceitos, pois um líder populista pode não se enquadrar integralmente na ideologia fascista. O populismo se manifesta, essencialmente, em lugares que sofrem com um enfraquecimento no sistema político, o que possibilita a emergência de uma figura que julga representar o povo. Outro ponto relevante trazido por Müller é a diferença entre democracia e populismo:

As principais diferenças entre democracia e populismo deveriam estar claras neste ponto: uma possibilita que a maioria eleja representantes que podem ou não atender às expectativas ou desejos dos cidadãos; o outro finge que nenhuma ação de um governo populista pode ser questionada, visto que o povo o escolheu. O primeiro admite julgamentos falíveis e contestáveis à medida que essa maioria se modifica; o segundo imagina uma entidade homogênea externa às instituições cuja identidade e ideias podem ser totalmente representadas (MÜLLER, 2016, p. 77, tradução nossa)³.

Na visão de Müller (2016), portanto, o populismo consiste em uma maneira de perceber a política a partir de um viés exclusivamente moral, calcado na oposição de um povo puro contra uma elite corrupta e imoral. Assim, o governo se configura como uma espécie de campanha eleitoral permanente, tentando se aproximar do povo e sustentar a sua representação.

3 Categorias de análise textual e discursiva

As condições de controle estabelecidas pelo discurso político estão imbricadas ao contexto social. Desta forma, o sujeito político preocupa-se, ao formular seu texto, em atender à conjuntura específica de um dado momento sociopolítico, sobretudo para influenciar os grupos dominados. Para isso, também se baseia em uma percepção pessoal sobre os acontecimentos sociais abordados no discurso, ou seja, “na produção discursiva presumimos que os falantes (ou escritores) partirão de seus modelos mentais pessoais de um evento ou de uma situação” (VAN DIJK, 2008, p. 206).

³ The major differences between democracy and populism should have become clear by now: one enables majorities to authorize representatives whose actions may or may not turn out to conform to what a majority of citizens expected or would have wished for; the other pretends that no action of a populist government can be questioned, because “the people” have willed it so. The one assumes fallible, contestable judgments by changing majorities; the other imagines a homogeneous entity outside all institutions whose identity and ideas can be fully represented (MÜLLER, 2016, p. 77).

Para realizar a análise linguística do discurso em questão, este trabalho se embasou nos significados locais (seus aspectos lexicais e semânticos) e os significados globais, abarcando os sentidos gerais construídos no discurso (VAN DIJK, 2001). Ademais, foram contempladas as seguintes categorias analíticas: escolhas lexicais mais recorrentes, significado das palavras, temáticas mais recorrentes, sinônimos, metáforas, nível de formalidade e *ethos*. As três primeiras abordam, respectivamente, as palavras, seus significados e assuntos de mais evidência no discurso. Recorreu-se aos sinônimos e metáforas para depreender as relações estabelecidas entre as escolhas lexicais do enunciador e como o discurso é construído. A partir das escolhas lexicais e seus sinônimos, avaliou-se o nível de formalidade utilizado no discurso, como e para quem ele se dirige, considerando os modelos de contexto. Para van Dijk (2001), existem dois tipos de contexto: o contexto global e o local. O global está relacionado aos acontecimentos de caráter estrutural, de teor histórico, político, social ou cultural. Já o contexto local está condicionado, principalmente, às interações imediatas do sujeito. Ou seja, qual seria a situação comunicativa em que o indivíduo se encontra, como e para quem se fala.

Nessa perspectiva, consideramos as dimensões da análise textual preocupadas, inicialmente, com a construção da realidade social e com a forma que o discurso molda a percepção coletiva sobre determinados acontecimentos que, por sua vez, baseiam-se em seu contexto de reprodução (VAN DIJK, 2008). Além disso, enfocamos a construção das relações sociais e do eu, qual seja, a maneira como o enunciador se posiciona a partir de suas escolhas lexicais e constrói sua identidade no discurso. Daí a relevância de se contemplar o conceito de *ethos* (CHARAUDEAU, 2006), que trata da construção identitária do indivíduo e de que forma ela define a imagem transmitida a partir do discurso. Nesse sentido, é necessário compreender a maneira como o enunciador se constitui numa relação de identificação mútua com o interlocutor. O enunciador se vale tanto de sua identidade anterior ao discurso, acolhida pelo interlocutor, quanto da identidade que procura estabelecer no momento do discurso.

De fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso - o que ele sabe a priori do locutor - e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

Charaudeau aponta, ainda, para três condições que fundamentariam a elaboração do discurso político e, conseqüentemente, do *ethos discursivo*, e o tornaria mais ou menos aceito pelo público. A primeira delas é a condição de simplicidade, que está ligada à capacidade do indivíduo de se posicionar às massas e criar um valor comum para que a maioria se reconheça em seu discurso.

[...] dirigir-se às massas é dirigir-se a um conjunto de indivíduos heterogêneos do ponto de vista de seu nível de instrução, de sua possibilidade de se informar, de sua capacidade de raciocínio e de sua experiência da vida coletiva, implica a consideração de valores que possam ser partilhados e sobretudo compreendidos pela maioria, sem o que se romperiam os vínculos com o público (CHARAUDEAU, 2006, p. 265).

Este autor trabalha com dois tipos de “simplificação”: de ideias e de raciocínio. A simplificação de ideias, como o nome já diz, procura facilitar as ideias tratadas no discurso, o que pode reduzi-las a explicações falsas sobre determinados acontecimentos sociais. A simplificação de raciocínio está associada às crenças pessoais do sujeito político, o que ele acredita ser verdade e, por isso, deve ser reproduzido para convencer o público. A partir desse conceito, temos três tipos de “raciocínio causal”: *princípial*, *pragmático* e *analogia*.

O primeiro “visa ganhar a adesão dos indivíduos a um princípio, escolha moral, que deveria constituir o fundamento de sua adesão ao projeto político que lhe é proposto” (CHARAUDEAU, 2006, p. 267). O *pragmático* cria uma relação de causa e consequência e procura convencer o público de que não há outro resultado para algum acontecimento a não ser o que já foi anunciado. A *analogia* é uma estratégia usada a partir de comparações com episódios reais, entretanto, Charaudeau alerta que “toda comparação é uma armadilha: ela é profundamente subjetiva. Entretanto, ela possui um efeito de evidência” (2006, p. 267).

Há também a condição de credibilidade, em que o sujeito político, como dito anteriormente, procura construir uma imagem de si (*ethos*) que possa servir de referência para a população. Por fim, temos a condição de dramatização, que procura, a partir de um discurso que apela para a emoção e/ou empatia, comover o público.

Para coletar os dados utilizados na análise do discurso presidencial em voga, como, por exemplo, as palavras mais recorrentes no discurso e suas relações, bem como a quantidade total de palavras que possibilitou a representação das tendências temáticas

no texto, foi utilizado o aplicativo de análise textual *Voyant Tools*⁴, desenvolvido para oferecer suporte à leitura e à interpretação acadêmica de *corpora* linguísticos. Salienta-se, ainda, que foi empregado o negrito para destacar partes do discurso analisado e o sublinhado para destacar as categorias da análise ora realizada.

4 Pelas tramas do discurso de posse do presidente Bolsonaro

O contexto político pré-eleição de Bolsonaro foi marcado por grande insatisfação econômica e escândalos de corrupção. Os discursos circulantes já não eram tão bem aceitos por parte da população, o que descredibilizava os governos anteriores. Primeiramente, de Dilma Rousseff – PT e, posteriormente, de Michel Temer – MDB, que tomou posse após o *impeachment* de Rousseff. Dessa forma, gerava-se grande desconfiança e desesperança por parte dos brasileiros. Sua ascensão foi gradual e anterior à sua candidatura. Ainda exercia o cargo de Deputado Federal quando gerava polêmicas nas redes sociais com os seus discursos escrachados, preconceituosos, e chamava a atenção de internautas que compartilhavam suas declarações para apoiá-lo, fazer piadas e/ou denunciar sua postura política.⁵ Entretanto, a partir dessas polêmicas, Bolsonaro foi ganhando visibilidade e construiu uma figura populista baseada no antipetismo. Arelava-se, então, à luta anticorrupção e rejeitava todo e qualquer discurso que representasse a **ideologia** – palavra muito utilizada por ele - da esquerda, já enfraquecida. Bolsonaro preocupava-se em conquistar o povo e disseminar a ideia de que representaria a mudança dentro da política brasileira. Os seus discursos possuíam uma linguagem simples, o que ocasionava essa despolitização e tornava a aproximação para com os eleitores ainda maior. Devido, sobretudo, à polarização instaurada no país, causada por esse sentimento antipetista, Bolsonaro conquistou a vitória nas eleições presidenciais de 2018.

O discurso de posse do presidente Bolsonaro tende a reforçar as ideias já reproduzidas por ele durante sua campanha. Começemos por ressaltar o alto nível de formalidade observado em seus cumprimentos: um ponto a ser destacado é o cumprimento que se faz aos ex-presidentes do Brasil presentes: “**Ex-presidentes da**

⁴ Disponível em: <https://voyant-tools.org/>.

⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em: 26 de out. 2021.

República Federativa do Brasil, senhor José Sarney, senhor Fernando Collor [...]”.

É interessante salientar que, apesar de não terem comparecido à cerimônia, não há nenhum cumprimento direcionado à Dilma Rousseff ou ao seu vice-presidente Michel Temer. Percebemos, então, essa omissão nas primícias do discurso.

Bolsonaro atribui para si – seu governo – a capacidade de mudança: “temos, diante de **nós**, uma **oportunidade única** de reconstruir **nosso País**”. É interessante observar o adjetivo **única** acompanhando o substantivo **oportunidade**: há uma percepção baseada na ideia do “agora ou nunca”, e essa mudança é uma qualidade exclusiva do governo eleito. Outro ponto é a construção de um ideal comum, bem como a noção de país como unidade. Os substantivos **país** e **valores** vêm acompanhados do pronome possessivo **nosso**. Ou seja, há a necessidade de compor essa identificação mútua: compartilhamos do mesmo objetivo. Essa atribuição pode ser associada à construção de um *ethos* discursivo defendido por Charaudeau (2006) como condição de credibilidade.

O presidente relembra, de maneira estratégica, o incidente ocorrido durante sua campanha eleitoral: “Primeiro, quero agradecer a **Deus** por estar vivo. Que, pelas mãos de profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, **operaram um verdadeiro milagre**, Obrigado, **meu Deus!**”. Ele foi esfaqueado enquanto participava de um comício na cidade mineira de Juiz de Fora. Neste trecho, Bolsonaro apresenta marcas religiosas, reforçando gratidão a **Deus** – Bolsonaro se considera católico, embora seja frequentemente confundido com evangélico - e, por fim, aos médicos. Não parece ser de modo fortuito que o presidente comenta esse acontecimento: há uma tentativa de comoção, uma maneira de aproximar-se do povo e/ou despertar, novamente, este sentimento empático. Além disso, Bolsonaro intensifica sua posição sobre o acontecimento, avaliando-o como um **verdadeiro milagre**. Essa condição de dramatização é muito comum no discurso político e visa sensibilizar o público ao ressaltar avaliações e argumentos capazes de alcançar esse objetivo. Ou seja, a comoção é um ponto importante para a criação de uma identificação comum, pois esta influência

passaria mais pelo afeto que pela razão; mais pelos sentimentos irracionais provocados no cidadão que pela reflexão; mais pela oferta de imagens pessoais que se faz circular no mercado político que pela oferta de argumentos que poderiam ser discutidos (CHARAUDEAU, 2006, p. 180).

O discurso de Bolsonaro é construído em primeira pessoa e alterna apenas entre o singular e o plural, apoiando-se, amiúde, na temática de restauração do país:

Aproveito este momento solene e convoco cada um dos Congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, no jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica. Temos, diante de nós, uma oportunidade única de reconstruir nosso País e de resgatar a esperança dos nossos compatriotas. [...] Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um País livre das amarras ideológicas.

Nos trechos marcados acima, identificamos as temáticas mais exploradas em seu discurso: Bolsonaro facilita a construção discursiva – condição de simplicidade (CHARAUDEAU, 2006, p. 265) - a fim de transmitir seus ideais de maneira compreensível e direta. Complementarmente, é possível inferir os significados globais do discurso, ou seja, os tópicos que resumiriam o *corpus* como um todo, uma vez que

Eles incorporam as informações mais importantes de um discurso e explicam toda a coerência do texto e da conversação (VAN DIJK, 1980). Os tópicos são os significados que os usuários da língua instituem na produção e compreensão do discurso, o “essencial” que será lembrado. Os usuários da língua não são capazes de memorizar e gerenciar todos os detalhes dos significados locais de um discurso. Assim, organizam os significados locais em significados globais ou tópicos (VAN DIJK, 2001, p. 359).

Podemos enfatizar o segmento: “Vamos **unir o povo**, valorizar a **família**, respeitar as **religiões** e **nossa tradição judaico-cristã** [...]”. Se recuperarmos alguns discursos reproduzidos ao longo da história da política brasileira, mais especificamente da ascensão do fascismo no Brasil, evidenciaremos uma possível relação com os discursos da Ação Integralista Brasileira (AIB), que foi o “maior movimento fascista do mundo fora da Europa entre os anos 1920 e 1940” e também “o maior movimento popular de direita da nossa história” (DÓRIA, 2020, p. 9). A AIB sedimentou sua organização a partir de um discurso voltado para a **família**, **pátria** e **religião**, pontos que parecem essenciais no discurso do presidente.

Bolsonaro explora a palavra **ideologia** em vários pontos em seu discurso e ela é frequentemente utilizada, por ele, para representar as ideias de esquerda: “O Brasil

voltará a ser um País livre das amarras ideológicas". Segundo Thompson (2011, p. 96), o conceito de ideologia

chama nossa atenção para as maneiras como o sentido é mobilizado a serviço dos indivíduos e grupos dominantes, isto é, as maneiras como o sentido é construído e transmitido pelas formas simbólicas e serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações sociais estruturadas das quais alguns indivíduos e grupos se beneficiam mais que outros, e que alguns indivíduos ou grupos têm um interesse em preservar, enquanto outros procuram contestar.

Considerando o que van Dijk (2001) conceitua como contexto local do discurso, que remete às significações subjetivas do sujeito, é relevante destacar a maneira como Bolsonaro define e interpreta a palavra **ideologia**: seria toda e qualquer postura idealizada pela esquerda. Ele vai utilizar o termo para compartilhar suas convenções relacionadas à sua oposição política e, portanto, aparenta se fechar para opiniões contrárias às suas. Entretanto, todos os posicionamentos adotados por um indivíduo possuem uma carga ideológica e, por isso, objetiva-se a manutenção dessa construção de sentidos. O presidente, ao associar o termo **ideologia** a algo negativo ou nefasto, se colocaria em um lugar de isenção e negação quanto à parcialidade de seu discurso. Ou seja, não assumiria seus próprios posicionamentos ideológicos. Nesse sentido, Bolsonaro, a partir de sua interpretação política, constrói a dicotomia direita *versus* esquerda, que representariam, respectivamente, o bem contra o mal. Segundo van Dijk (2008, p.48),

essa estrutura ideológica em si consiste em normas, valores, metas e princípios socialmente relevantes que são selecionados, combinados e aplicados de forma tal a favorecer a percepção, interpretação e ação nas práticas sociais que beneficiam os interesses do grupo tomado como um todo.

Desta forma, é possível perceber que Bolsonaro, a partir de suas escolhas lexicais, esquematiza seu discurso de forma a explicitar determinados valores e princípios.

Em seguida, o presidente se coloca isoladamente no discurso, abandonando o pronome possessivo **nosso**: "**Minha** campanha eleitoral atendeu ao **chamado das ruas** e forjou o compromisso de colocar o **Brasil acima de tudo e Deus acima de todos**." A partir de recursos metafóricos, posiciona-se como representante do que seria a vontade do povo e ressalta o *slogan* que marcou toda a sua campanha eleitoral "**Brasil acima de tudo e Deus acima de todos**". Este *slogan* apresenta o patriotismo frisado por ele e traços

religiosos significativos por ser proferido a um Estado Laico. É como se o líder do país fosse um representante direto da vontade divina, apelando assim para as crenças religiosas da sua audiência, em especial, dos movimentos pentecostais que lhe declararam apoio – movimentos notadamente fanatistas, cuja fé repousa no sobrenatural e no milagroso. Talvez seja essa uma das razões porque essas comunidades religiosas se identifiquem com representantes políticos com certa inclinação ao fascismo. Outro recurso metafórico está presente no trecho: “Uma campanha eleitoral transformou-se em um movimento cívico, **cobriu-se de verde e amarelo**, tornou-se **espontâneo, forte e indestrutível**, e nos trouxe até aqui”. Coloca-se, novamente, como um representante da nação, um mártir. Ele apresenta uma reação positiva a respeito do movimento de sua campanha, caracterizando-o como **espontâneo, forte e indestrutível**. Seus ideais se constituiriam a partir da vontade coletiva, o desejo do **povo**. Se coloca como o realizador da **vontade soberana daqueles brasileiros** que procuram mudanças para suas **famílias** e logo em seguida os definem como **cidadão de bem**. O **cidadão de bem** é o apoiador de seu governo.

Posteriormente, traz à tona, de maneira suavizada, uma temática frequente em sua campanha: “merece dispor de **meios para se defender**, respeitando o referendo de 2005, quando optou, nas urnas, pelo direito à legítima defesa”. Aqui, ele se refere à posse de armas e ao referendo que consultou o povo brasileiro sobre a proibição ou liberação do comércio de armas de fogo e munição no Brasil. A população votou, por meio das urnas, contra a proibição.

A facilitação da posse de armas foi um ponto recorrente em seus discursos eleitorais e é retomado em seu discurso de posse. Percebemos, também, para quem se dirige os próximos trechos do discurso. Bolsonaro fala diretamente aos policiais e, em seguida, aos agropecuaristas. Primeiramente, se dirige aos policiais: “Vamos honrar e valorizar aqueles que **sacrificam suas vidas** em nome da nossa segurança e da segurança de nossos familiares. [...] Eles merecem e devem ser respeitados!”. É evidente a escolha avaliativa do presidente, novamente se apoiando em uma estratégia metafórica para sensibilizar o trabalho das forças de segurança. Logo após, se refere aos agropecuaristas: “Nesse processo de **recuperação do crescimento**, o **setor agropecuário** seguirá desempenhando um **papel decisivo**, em **perfeita harmonia** com a **preservação do meio ambiente**.” Reafirma a importância da agropecuária na economia, os colocando como parte crucial – **papel decisivo** – para o crescimento econômico do país e que estaria

alinhada, julga-se **em perfeita harmonia**, com o meio ambiente. Estes dois grupos foram, em sua maioria, apoiadores cruciais de sua campanha. Isto pode ser justificado, talvez, por traços conservadores que qualificam ambos os grupos em questão. A bancada ruralista no Brasil compartilha de valores conservadores atrelados à religião. Os agropecuaristas possuem um papel na construção do núcleo econômico do país e identificam-se, possivelmente, com o liberalismo defendido por Bolsonaro. Paralelamente a isso, podemos recuperar a relação deste grupo com os governos anteriores, mais especificamente com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Lerrer e Carter (2017) abordam a relação paradoxal dos agropecuaristas e o governo de Dilma Rousseff (PT), que atribuiu diversos recursos para o desenvolvimento do agronegócio no Brasil, mas não recebeu apoio quando suscitado o *impeachment*: “curiosamente, fora Katia Abreu, a Ministra da Agricultura de Rousseff, os representantes legislativos dos principais beneficiários desta política não se sentiram instados a apoiar a presidente quando surgiu o processo de *impeachment*” (LERRER; CARTER, 2017, p. 8).

Além disso, torna-se relevante reforçar que a figura do Partido dos Trabalhadores estaria associada aos movimentos populares, como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Entretanto, as políticas fortalecidas durante os seus governos não auxiliaram a sua base eleitoral.

Com o relançamento do “pacto do agronegócio”, a partir da desvalorização da moeda brasileira em 1999, fortaleceu-se politicamente as elites agrárias e seus aliados, particularmente durante os governos de Lula e Dilma. As contradições inerentes a este tipo de acumulação capitalista, que reúne o rentismo financeiro e fundiário, favoreceram que a insatisfação social se canalizasse por um discurso do tipo reacionário (LERRER; CARTER, 2017, p. 21).

Dito isso, embora o governo de Rousseff (PT) não tenha comprometido sua aliança com o agronegócio dominante, sem a reforma agrária, parte da população que vivia no campo já não se sentia representada, pois não havia uma política de distribuição e regulação efetivas. Portanto, o discurso de Bolsonaro tenta visibilizar esta parcela, alinhando-se aos valores compartilhados por estes grupos sociais. Observamos, então, avaliações positivas e direcionadas em seu discurso. Bolsonaro novamente se coloca no discurso em:

Uma de minhas prioridades é proteger e revigorar a democracia brasileira, trabalhando arduamente para que ela deixe de ser apenas uma promessa

formal e distante e passa a ser um componente substancial e tangível da vida política brasileira, com o respeito ao Estado Democrático.

Aqui, Bolsonaro se dirige diretamente aos seus adversários. Ele se coloca no discurso, exclusivamente, para reforçar seu comprometimento com a democracia brasileira, ponto que era constantemente criticado durante sua campanha pelos seus discursos antidemocráticos. Identificamos um discurso pautado nos ideais de representação do povo brasileiro, mudanças políticas e ideológicas, resgate de uma nação próspera e religiosidade. A Tabela 1 abaixo indica, também, as escolhas lexicais mais recorrentes (tendências) que representam as temáticas abordadas ao longo do discurso de Bolsonaro:

Tabela 1 – Porcentagem referente ao discurso de posse de Jair Bolsonaro

DISCURSO DE POSSE BOLSONARO		
PALAVRAS	CONTAGEM	% RELATIVA
Brasil	13	1,14%
Nacional	7	0,61%
Deus	6	0,52%
Brasileiros	5	0,44%
Povo	5	0,44%
Estado	5	0,44%
TOTAL RELATIVO	41	4%
Total de palavras	1143	

Fonte: <https://voyant-tools.org>

É importante destacar que a porcentagem apresentada por essa tabela foi calculada a partir das palavras totais do discurso, sem excluir nenhuma classe (conjunções, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos etc.). Então, se considerarmos o valor total de palavras do discurso do presidente Bolsonaro, a cada 100, em média, quatro seriam os termos selecionados. Trata-se de valores expressivos quando relacionados à construção discursiva.

Em linhas gerais, pode-se então identificar, da parte de Bolsonaro, um posicionamento voltado para um grupo hegemônico, aos seus apoiadores de campanha. O presidente romperia com o paradigma do discurso de posse presidencial, que tem como uma de suas características o discurso proferido para toda a população, ao direcionar sua fala apenas para um nicho específico, seus possíveis apoiadores, sobretudo, forças de segurança, agropecuaristas e religiosos.

5 Conclusões

A partir das condições de produção do discurso aqui analisado, referentes às relações de poder instauradas em um determinado contexto, percebemos que Bolsonaro parece recorrer à crise existente em seu país para apontar, de maneira sutil, seus posicionamentos ideológicos e interpretações sobre a realidade social, com o intuito de influenciar nos critérios perceptivos da população. Tais declarações parecem ter como intuito, por possuírem um grande alcance, estimular a naturalização de determinadas opiniões públicas, a fim de motivar potenciais mudanças sociopolíticas. Desta forma, torna-se evidente seu papel na implementação de quaisquer sistemas disruptivos na sociedade. Por meio de marcas linguísticas e discursivas presentes nos textos, verificamos que o discurso analisado se apoiou no contexto socioeconômico para definir não apenas as temáticas abordadas, seus posicionamentos ideológicos, como também a construção da figura política, melhor dizendo, do seu *ethos*, para a sociedade.

Outro ponto importante observado ao longo do discurso: sua construção é influenciada por estruturas sociopolíticas que antecedem à eleição de Bolsonaro e parecem intervir na esquematização de valores, opiniões e ideais compartilhados com o público-eleitor. Para van Dijk (2008), o discurso de modo geral imbrica-se aos aspectos sociais, políticos e históricos reproduzidos em determinadas situações comunicativas, implícita ou explicitamente.

A partir das categorias analíticas selecionadas, quais sejam, escolhas lexicais mais recorrentes, significado das palavras, temáticas mais recorrentes, sinônimos, metáforas, nível de formalidade e *ethos*, foi possível identificar um forte viés populista, patriótico, voltado para a mudança e para o resgate de uma esperança nacional. Em seu discurso, Bolsonaro se volta para uma parte da população descontente com o sistema político e em busca de mudanças efetivas. Há, também, uma menção direta aos apoiadores de sua campanha: policiais e agropecuaristas.

Também foi possível correlacionar a construção do discurso às condições apresentadas por Charaudeau (2006) – sobretudo, no que o referido teórico conceitua como condição de dramatização. É perceptível o apelo feito pelo presidente do Brasil para o lado emocional, objetivando impactar o público e gerar uma empatia imediata, principalmente, com o uso de metáforas ao longo do seu discurso. Ademais, percebemos

a ocorrência das outras duas condições, de simplicidade e credibilidade (CHARAUDEAU, 2006), respectivamente: o presidente simplifica o discurso político para facilitar a identificação entre ele e o público.

Por fim, foi possível observar a criação de uma representação política assentada na construção de uma referência para o povo. O que verificamos, *acima de tudo*, é o forte viés populista presente no discurso de Bolsonaro, principalmente por se posicionar como representante pleno da vontade soberana de um povo puro, vítima de uma elite corrupta. E, mais curioso, é o fato de, mesmo já no poder, continuar sua prática de polarizar uma disputa moral, maximizando ao extremo um conflito político, criando constantes crises e conspirações, com a finalidade de legitimar a sua própria governança, corroborando a noção de populismo defendida por Müller (2016).

Contribuição

Flaviane Faria Carvalho: Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Beatriz Andrade de Oliveira Paiva:** Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.

Referências

CHARAUDEAU, P. Discurso Político. *In:* EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; MENEZES, W. **Análise do discurso:** gêneros, comunicação e sociedade. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFMG, 2006. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/O-Discurso-Politico.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. Reflexiones para el análisis del discurso populista. *In:* GENTILE, A. M. **Discurso y Sociedad**, vol. 3, n.2, p.253-279, 2009.

DÓRIA, P. **Fascismo à brasileira**. 1. ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2020.

KONDER, L. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LERRER, D. F.; CARTER, M. “Consenso de commodities”: semeando o conservadorismo político e des-democratizando o Brasil?. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPOCS, 2017. p. 1-24.

MÜLLER, J. **What is populism?** 1. ed. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 2016.

PAXTON, R. **Anatomy of Fascism**. 1. ed. Nova York: Random House, Inc., 2004.

THOMPSON, J. B. O conceito de Ideologia. *In*: THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. **Discourse and Power**. 1. ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

VAN DIJK, T. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. *In*: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage Publications, 2001.

Anexo – Discurso de posse do Presidente Jair Bolsonaro proferido ao Congresso Nacional em 01/01/2019⁶

Excelentíssimo presidente do Congresso Nacional, senador Eunício Oliveira, Senhoras e senhores chefes de Estado, chefes de Governo, vice-chefes de Estado e vice-chefes de Governo, que me honram com suas presenças. Vice-presidente da República Federativa do Brasil, Hamilton Mourão, meu contemporâneo de Academia Militar de Agulhas Negras, Presidente da Câmara dos Deputados, prezado amigo e companheiro, deputado Rodrigo Maia, Ex-presidentes da República Federativa do Brasil, senhor José Sarney, senhor Fernando Collor de Mello, Presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Dias Toffoli, Senhoras e senhores ministros de Estado e comandantes das Forças aqui presentes, Procuradora-Geral da República, Raquel Dodge, Senhoras e senhores governadores, Senhoras e senhores senadores e deputados federais, Senhoras e senhores chefes de missões estrangeiras acreditados junto ao governo brasileiro, Minha querida esposa Michelle, daqui vizinha Ceilândia, Meus filhos e familiares aqui presentes – a conheci aqui na Câmara. Brasileiros e brasileiras, primeiro, quero agradecer a Deus por estar vivo. Que, pelas mãos de profissionais da Santa Casa de Juiz de Fora, operaram um verdadeiro milagre, Obrigado, meu Deus! Com humildade, volto a esta Casa, onde, por 28 anos, me empenhei em servir à nação brasileira, travei grandes embates e acumulei experiências e aprendizados que me deram a oportunidade de crescer e amadurecer. Volto a esta Casa, não mais como deputado, mas como Presidente da República Federativa do Brasil, mandato a mim confiado pela vontade soberana do povo brasileiro. Hoje, aqui estou, fortalecido, emocionado e profundamente agradecido a Deus, pela minha vida, e aos brasileiros, que confiaram a mim a honrosa missão de governar o Brasil, neste período de grandes desafios e, ao mesmo tempo, de enorme esperança. Governar com vocês. Aproveito este momento solene e convoco cada um dos Congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, libertando-a, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica. Temos, diante de nós, uma oportunidade única de reconstruir o nosso País e de resgatar a esperança dos nossos compatriotas. Estou certo de que enfrentaremos

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml> Acesso em: 13 jan. 2021.

enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do povo, alcançaremos êxito em nossos objetivos, e, pelo exemplo e pelo trabalho, levaremos as futuras gerações a nos seguir nesta tarefa gloriosa. Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um País livre das amarras ideológicas. Pretendo partilhar o poder, de forma progressiva, responsável e consciente, de Brasília para o Brasil; do Poder Central para Estados e Municípios. Minha campanha eleitoral atendeu ao chamado das ruas e forjou o compromisso de colocar o Brasil acima de tudo e Deus acima de todos. Por isso, quando os inimigos da Pátria, da ordem e da liberdade tentaram pôr fim à minha vida, milhões de brasileiros foram às ruas. Uma campanha eleitoral transformou-se em um movimento cívico, cobriu-se de verde e amarelo, tornou-se espontâneo, forte e indestrutível, e nos trouxe até aqui. Nada aconteceria sem o esforço e o engajamento de cada um dos brasileiros que tomaram as ruas para preservar nossa liberdade e democracia. Reafirmo meu compromisso de construir uma sociedade sem discriminação ou divisão. Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros: que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política; que sonham com a liberdade de ir e vir, sem serem vitimados pelo crime; que desejam conquistar, pelo mérito, bons empregos e sustentar com dignidade suas famílias; que exigem saúde, educação, infraestrutura e saneamento básico, em respeito aos direitos e garantias fundamentais da nossa Constituição. O Pavilhão Nacional nos remete à “Ordem e ao Progresso”. Nenhuma sociedade se desenvolve sem respeitar esses preceitos. O cidadão de bem merece dispor de meios para se defender, respeitando o referendo de 2005, quando optou, nas urnas, pelo direito à legítima defesa. Vamos honrar e valorizar aqueles que sacrificam suas vidas em nome de nossa segurança e da segurança dos nossos familiares. Contamos com o apoio do Congresso Nacional para dar o respaldo jurídico para os policiais realizarem o seu trabalho. Eles merecem e devem ser respeitados! Nossas Forças Armadas terão as condições necessárias para cumprir sua missão constitucional de defesa da soberania, do território nacional e das instituições democráticas, mantendo suas capacidades dissuasórias para resguardar nossa soberania e proteger nossas fronteiras. Montamos nossa equipe de forma técnica, sem o tradicional viés político que tornou o Estado ineficiente e corrupto. Vamos valorizar o Parlamento, resgatando a legitimidade e a credibilidade do Congresso Nacional. Na economia traremos a marca da confiança, do interesse nacional, do livre mercado e da eficiência. Confiança no cumprimento de que o governo não gastará mais do que arrecada e na garantia de que as regras, os contratos e as propriedades serão respeitados. Realizaremos reformas estruturantes, que serão essenciais para a saúde financeira e sustentabilidade das contas públicas, transformando o cenário econômico e abrindo novas oportunidades. Precisamos criar um círculo virtuoso para a economia que traga a confiança necessária para permitir abrir nossos mercados para o comércio internacional, estimulando a competição, a produtividade e a eficácia, sem o viés ideológico. Nesse processo de recuperação do crescimento, o setor agropecuário seguirá desempenhando um papel decisivo, em perfeita harmonia com a preservação do meio ambiente. Dessa forma, todo setor produtivo terá um aumento da eficiência, com menos regulamentação e burocracia. Esses desafios só serão resolvidos mediante um verdadeiro pacto nacional entre a sociedade e os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, na busca de novos caminhos para um novo Brasil. Uma de minhas prioridades é proteger e revigorar a democracia brasileira, trabalhando arduamente para que ela deixe de ser apenas uma promessa formal e distante e passe a

ser um componente substancial e tangível da vida política brasileira, com o respeito ao Estado Democrático. A construção de uma nação mais justa e desenvolvida requer a ruptura com práticas que se mostram nefastas para todos nós, maculando a classe política e atrasando o progresso. A irresponsabilidade nos conduziu à maior crise ética, moral e econômica de nossa história. Hoje começamos um trabalho árduo para que o Brasil inicie um novo capítulo de sua história. Um capítulo no qual o Brasil será visto como um País forte, pujante, confiante e ousado. A política externa retomará o seu papel na defesa da soberania, na construção da grandeza e no fomento ao desenvolvimento do Brasil. Senhoras e senhores Congressistas, deixo esta casa, rumo ao Palácio do Planalto, com a missão de representar o povo brasileiro. Com a benção de Deus, o apoio da minha família e a força do povo brasileiro, trabalharei incansavelmente para que o Brasil se encontre com o seu destino e se torne a grande nação que todos queremos.

Muito obrigado a todos vocês.

Brasil acima de tudo!

Deus acima de todos!

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Aceito em: 30 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Flaviane Faria Carvalho

E-mail: flaviane.carvalho@unifal-mg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-670X>

Beatriz Andrade de Oliveira Paiva

E-mail: beatriz.andrade@sou.unifal-mg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8749-9232>

Academic Literacies in Higher Education in Paraná: Opportunities and Shortcomings

Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas

Bruno Silva Sanches
Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, Brasil

Abstract: Studies in academic literacies emerge from the necessity to expand and/or investigate the opportunities for students' engagement and agency in academia. The university is an educational environment, which requires students to deal with a diverse range of social situations involving genres such as research articles, reading projects, oral presentations, among others, and their social roles implied. Based on the model of academic literacies by Lea and Street (1998), we analyse the prospects of actions a public University of Paraná State has (or has not) provided to facilitate the development and inclusion of its students in the production and understanding of academic genres, focusing on the opportunities for engaging with texts in Portuguese (mother tongue), English, Spanish, and/or French. In order to gather data, an online questionnaire was used and a focus group run with 4th-year students of an English Language Teacher Education course. The results show considerable shortcomings and needs for improvement especially concerning academic literacy development in additional languages and the necessity for more opportunities to supply demands shown in this study from the data analysed.

Keywords: Academic literacies; Textual genre; English language; Academic writing; Additional languages

Resumo: Os estudos em letramentos acadêmicos surgem da necessidade de ampliar e/ou investigar as oportunidades de engajamento e agência dos alunos na academia. A universidade é um ambiente educacional, que exige que os alunos lidem com uma gama diversificada de situações sociais envolvendo gêneros como artigos de pesquisa, projetos de leitura, apresentações orais, entre outros, e seus papéis sociais implicados. Com base no modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998), analisamos as perspectivas de ações que uma universidade pública do estado do Paraná tem (ou não) proporcionado para facilitar o desenvolvimento e a inclusão de seus alunos na produção e compreensão de gêneros acadêmicos, com foco nas oportunidades de interação com textos em português (língua materna), inglês, espanhol e/ou francês. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário online e um grupo focal com alunos do 4^o ano do curso de Formação de



Professores de Língua Inglesa. Os resultados mostram deficiências consideráveis e necessidades de melhoria, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento acadêmico em idiomas adicionais e a necessidade de mais oportunidades para suprir as demandas apresentadas neste estudo a partir dos dados analisados.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Gênero textual; Língua Inglesa; Escrita acadêmica; Línguas Adicionais

1 Introduction

The university sphere is a space for contributions to our society as a whole. In this sphere, much is produced and used such as the innumerable research groups and fields of study counting with the collaboration of the entire academic staff. The productions stemming from these groups, however, do not come from simple tasks; students must be aware of the ways knowledge is conveyed in this space of human interaction and what power relationships underlie the life on campus. A newcomer to this context will most likely be expected to have mastered the basic genres (such as summary, essays and so forth) during their basic schooling, however, the school genres and academic genres differ in their textual features, and production aims. Higher education students are also asked to write in their mother tongues and in additional languages (or foreign languages) which implies to further the obstacles for the production of academic genres as means of fostering their academic literacies (henceforth AL).

This study is set out to investigate the opportunities and shortcomings at a traditional state university in Paraná, Brazil (henceforth RHEI¹) concerning AL which to date, has received scant attention in the research literature. By means of quantitative and qualitative analysis using an online questionnaire via Google forms, we seek to understand if students (of a varied range of disciplinary cultures on campus) have opportunities to engage in practices of AL. In addition, we seek to infer a broader understanding of the existing opportunities by analysing the discourse of senior 4th year undergraduate students from the English language teacher education course². Through a

¹ From Portuguese – Instituição de Ensino Superior Pesquisada (IESP) into English – Researched Higher Education Institution.

² The undergraduate course has its original name “Letras Inglês e suas respectivas literaturas” (English Letters and its respective literatures). It is a four-year course which aims at educating pre-service English teachers: A Major in the English Language and Literatures.

focus group, we sought to assess the extent of the practices they have been involved in during the 4 years of undergraduate studies and whether it was sufficient to prepare them for producing, understanding and engaging with academic genres and within academia as a whole.

This paper has been organised firstly with an introduction, where we develop the topic in context, state the aim and scope of the research, provide an overview of the key theory behind our study and briefly outline the purpose of this article. Second, the literature review, where we present relevant literature research and what is already known in the field. Thirdly, the methods of analysis, where we describe the kind of data used, what was done to collect information and limitations we came across while collecting data. Later we present our findings and discussion, bringing the results of the data collected and assess their implications dialoguing with prior research. Finally, the conclusion, where we summarise our study, final thoughts and set ground for further research in the field.

2 Academic literacies

In this part, we present prior investigation, findings and key terms we used and the reflections regarding our own study based on their perspectives. A seminal study by Lea and Street (1984) proposes two types of AL: the autonomous and the ideological. The former deals with the belief that learning how to write and read is enough to enable students to gain a set of skills, which would be the easy transit, and resolution of all problems faced by a literate society. The latter sees literacy or literacies as something intricate, which takes into account the many socio-cultural aspects and ideologies implied in any literacy³ events. The authors also point out that there are three models of writing skills in academia (LEA, STREET, 1998) remarking that they do not cancel one another but rather are a complement to each other. The first is the “study skills approach” which focuses on the linguistic aspects or “formats” in terms of structure for academic genres and in this model, knowing those structures is enough to produce many genres of different types. The second model named “academic socialisation skills” focuses on the exposure

³ Here literacy being used as a means to educate people not only in terms of reading and writing but by making them able to perceive the world through critical lenses.

of the student to the academic sphere in all its aspects; however, it addresses this scope as homogeneous disregarding the power structures in any social context. It also understands genres as transparent means of reproduction and fails to address socio-ideological perspectives in the written text that will be dealt with in the theory of academic literacy. The third model is denominated “academic literacies” which seeks to foster the use of genres as a socio-discursive vehicle for the spreading of academic-genre skills and social practice, leading to personal and possible social transformations. The latter is the most congruent model with the views and perspectives of the New Literacy study group embodying literacies as social practices rather than a set of skills that must be learnt or schematised.

Our search for other research works was based on nine journals⁴ that published special numbers on academic writing or academic literacies and the keywords for our search were: *students* and *academic genres*. Among the journals and based on the key words 8 texts were selected (ALMEIDA, FIGUEREDO, 2013; FERREIRA, LOUSADA, 2016; BELOTI, MENEGASSI, 2017; OLIVEIRA, ARAÚJO, 2017; FERREIRA, ARAÚJO, 2017; FARAH, SILVA, 2017; BESSA, 2017; FIRPO, DORNELLES, 2019;). From these authors, Beloti and Menegassi (2017) had a different research niche to our own. Oliveira and Araújo (2017) had a similar scope but they did not use the same theoretical framework and so this study was not included as part of our set of data. Ferreira and Lousada (2016) presented coherent and essential scope to assist our own research. Ferreira and Araújo (2017) did not focus on AL and then diverged in tangent to our own ideas; Farah and Silva (2017) did not focus on AL either but rather in the students’ representation in written texts. Firpo and Dornelles (2019) had significant objectives about our own aims and so provided insights into data and contextual issues. Almeida and Figueredo (2013) approached similar scope but we decided to look into Cristovão and Vignoli’s (2020) research which was fundamental to lead the way and uphold our claims in both theoretical and contextual dimensions. Lastly, Bessa (2017) did not approach the same scopes and aims so it was also left out of this research.

Firpo and Donelles (2019) study traces the development and agency of first year students’ AL by fostering their engagement in practices that involved academic genres

⁴ Ilha do Desterro (2016); Raído (2017); Revista do GEL(2017); Revista da ANPOLL (2019); Scripta (2019); Letras (UFMS) (2020); Revista da ABRALIN (2021), DELTA (2021); SIGNUM (2021).

based on the perspectives of Lea and Street (1998) and the New literacy study group (LEA, STREET, 1998; LEA, STREET, 2006; FIAD, 2011, 2013; JUCHUM, 2016, ZAVALA, 2021). Firpo and Donelles focused on building an online community of mutual support with other students on campus. The productions were themed on undergraduate students' first experiences and their expectations, impressions and difficulties being new members of the academic community. The findings show the relevance of insertions in the academic world with newcomers, most productions analysed expressed the students' agency in taking their new identities as university students.

Ferreira and Lousada (2016) also investigate students' AL using a model of laboratory⁵/study centre, in this case a space for students to practise and be involved in AL development. This laboratory/study centre is institutional at the University of São Paulo (USP) and relies on the help of monitors and professors' training and assistance. Their article reports how the project was developed and how it has been aiding students to develop their literacy skills in a collaborative learning process. The authors claim that while universities are gaining more and more space in international fields, the level of AL in additional languages such as English, French, Spanish and others have been left to chance. Student's proficiency levels in additional languages is generally low and the possibilities of insertion in additional language AL activities is unfeasible. During our study we also seek to understand if the same applies to our context in relation to the development of AL not only using the Portuguese language but also in other additional languages.

A recent study provides insights into the scope of our research. Cristovão and Vignoli (2020) present a mapping of the practices and requirements regarding AL in three state universities in Paraná (UEL, UNESPAR⁶ and UTFPR⁷). In their study, they carried out three phases. The first was a mapping out of the existing practices in these higher education institutions (HEI) carried out via questionnaires and curricula analysis from the courses on the campuses. The second phase comprised an action plan to integrate a laboratory (a study centre) concerned with the development of AL (named LILA⁸); the

⁵ The original term employed in Portuguese is "laboratório" which is a centre for assisting students while they develop new skills (skills related to AL, in this scope).

⁶ UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná - State University of Paraná).

⁷ UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Federal Technological University of Paraná).

⁸ LILA (Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científico - Integrated Laboratory of Scientific-Academic Literacies). One can read more about it at <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338>

third and final phase of their study was the implementation of LILA and its effectiveness in the HEI presented in the mapping. This study provides space for discussion with our own analysis. Their study also draw data from the investigation of demands for AL development in Brazil and more specifically in Paraná. Once ready to run, this laboratory/study centre (LILA) will enable students from all fields and levels to develop and improve their AL in their mother tongue as well as in other languages.

3 Method

In this section, we present the methodological procedures taken while conducting this research. In regard to the data generated which oriented the results for this piece of research, a questionnaire⁹ was designed via Google forms consisting of 13 questions (multiple choice and open-ended questions) directed to the students of the State/Public Universities, the context in which our RHEI belongs. From the questionnaire, 4 questions addressed students' basic information such as name, university, course, and term. 9 questions addressed specific information regarding their linguistic improvement (in Portuguese and in an additional language), the courses/subjects concerning academic genres, what genres students feel confident about as far as writing is concerned (i.e. summaries, essays, posters, seminars and so on) both in Portuguese and in an additional language. An open-ended one followed all questions so that students could comment their answers, and lastly students answered the term of authorization for taking part in the research. This form was sent to the RHEI's pro-rectory of graduate studies (PROGRAD) and went through minor adjustments in terms of structure. The aim of this form was to collect information on students' AL opportunities at the RHEI. This questionnaire was sent to every college coordinators via email to all the 53 courses on campus (undergraduate, graduate courses, and bachelor's levels), regarding the production of academic genres in their mother tongue (Portuguese) and in additional languages¹⁰ (English, Spanish, and French). After sending the emails we noticed that the number of responses was low (5 to 7 responses) which concerned us. A new attempt was made by

⁹ This study is part of a bigger Project, *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*, approved by Plataforma Brasil, CAAE: 09695319.4.1001.5231, n. 3.270.217.

¹⁰ Preferred term by the authors (instead of foreign languages).

going back to the centres and asking senior students' timetable for classes so that we could go talk to them personally and ask them for their collaboration.

Some members of the undergraduate course replied to our email and forwarded our proposal by sending the link of the questionnaire to their students. After the new responses were registered (21 in total), new attempts could not be made largely because of the university lockdown due to the COVID-19 pandemic. The 21 responses to the questionnaire were transferred into a spreadsheet and then converted into graphics as you will be able to check in the findings and discussions section. As soon as remote lessons were established at the RHEI we invited 4th/senior undergraduate students from the English language teaching group to a focus group¹¹ in order to answer one of the research questions by analysing their understanding of AL and the opportunities they had had during the 4 years of their undergraduate course. Ten questions were addressed to the students, nine questions were related to the production of their paper and also to aspects involving academic writing¹² (such as production, publication, submission and so on).

The focus group was recorded with prior permission of the participants¹³ and the views each student constructed during the discussion was analysed. Along with the analysis, the recording of the meeting was rewatched/reanalysed and the points that were relevant to understand the opportunities and shortcomings present in the course English language Teacher Education. The key issues are detailed in the section of findings and discussions through a global textual plan to comment on the students' answers directly related to what they have said regarding AL through the lenses of our theoretical reference.

¹¹ A focus group consists of a discussion with questions that will guide it. According to Nyumba et al “[a] Focus group discussion is frequently used as a qualitative approach to gain an in-depth understanding of social issues. The method aims to obtain data from a purposely selected group of individuals rather than from a statistically representative sample of a broader population.”

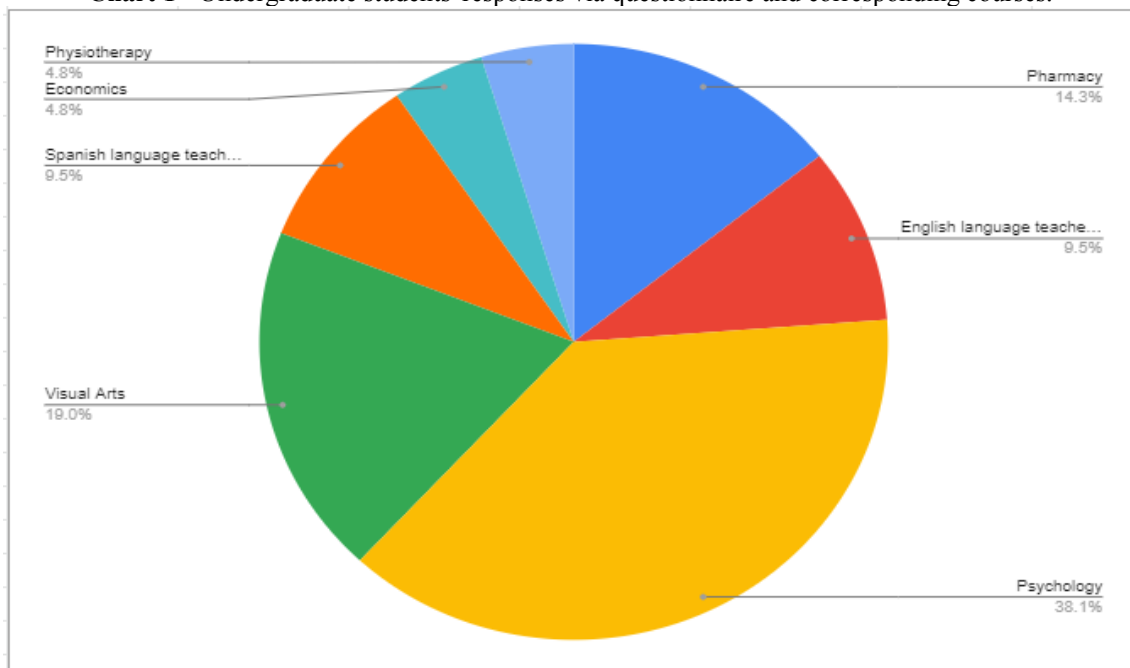
¹² Students in the course of English language teaching at RHEI (Syllabus 2014-2018) have in their 4th years the subject “Academic writing” which aims at teaching students to write their final paper and some types of academic genres.

¹³ The participants allowed the use of the focus group's recording to contribute to this research by signing an authorization form TCLE which is a Research Ethics and Informed Consent either signed online or in paper. It provides information about the procedures, methods, motifs, outcomes and risks of the research they are taking part.

4 Findings and discussion

This section is dedicated to the presentation of the results obtained from this piece of research at UEL. Our first data set comes from the online questionnaire answered by the respondents via Google Forms and the focus group replies/discussion. The overall ratio of responses to this questionnaire was low, especially due to the sudden lockdown given the COVID-19 pandemic worldwide, which did not allow us to reach more students. Using questionnaires to elicit information on informants' (in this case, undergraduate students) views and experiences on writing is a common method for an exploratory study (HYLAND, 2010). As we can see the chart below shows that twenty-one participants returned the questionnaire. The overview of the students' participation is presented in percentages together with the name of the courses they are enrolled in.

Chart 1 - Undergraduate students' responses via questionnaire and corresponding courses.



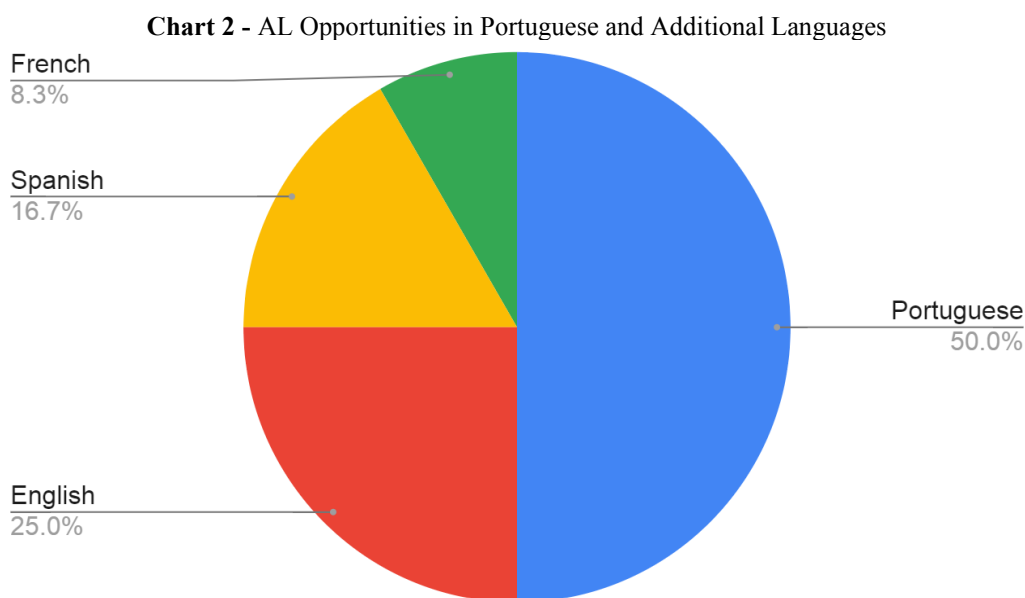
Source: the authors

As seen in chart one, undergraduate students from the Psychology course had the highest response rates (total of 8 or 38.1% of the respondents). We believe that the college reinforced the importance of the research and hence the numbers were higher than any other course. On the other hand, the courses from our own centre had few or no response (they account from History, Philosophy, Social Sciences, Portuguese, Spanish and

English language teacher education and Bachelor of Arts in French). This was one of the main difficulties we found when analysing data from the questionnaire. The low rates may also show a minor attention given by some instances within the campus which do not prioritize human science research (CARRARA, 2020) or research as a whole.

Overall, the participants' responses show a gap concerning at times any awareness of the relevance of genres, let alone opportunities for these students to develop AL during their undergraduate years. The implications as to the lack of opportunities emerge from the supposed ideal plan that the student must know how to write such genres and their social roles from primary and secondary schools. Such view has been known as the "deficit discourse" and denied by authors such as Lea and Street (1998) who defend that practices must be included in the curriculum and in research to provide tools and opportunities for students to learn within their discursive community. Concerning additional languages, the questionnaire also points to a gap in relation to text production and the awareness of their roles in society and in the academy (PRIOR, 1998).

As far as Chart 2 is concerned, it presents a panorama regarding the students' opportunities on their AL in their mother tongue (Brazilian Portuguese) and in additional languages (English, Spanish and French). Opportunities are taken here as spaces for the development of their AL, physical spaces or in form of projects, workshops and so on.



Source: the authors

From the 21 respondents only some of them had opportunities concerning AL at the RHEI. The percentage shows the number of affirmative answers regarding their development of AL in Portuguese and additional languages. From the affirmative answers 6 of them refer to Portuguese, 3 to English, 2 to Spanish and 1 to French, the remaining participants responded negatively. In relation to Portuguese, one participant from the Psychology course said that he had some input while taking the subject of Methodology but that “it was very brief and quite shallow”. Two participants from the Spanish Language Teacher Education course answered that they had a subject in the first year named textual production and they learnt from summaries to essays in Portuguese. The last participant was from Economics and claims to have learnt some academic writing skills in the subject of Research Methodology while other participants also mentioned junior scientific research programmes that enabled them to be in touch with academic Portuguese. The responses were negative in concern to the opportunities for developing academic writing skills in Portuguese.

Concerning additional languages, two of the participants are from the English Language teaching course and hence have most of the four years taught in English or about English. Two participants are from the Spanish Language Teacher Education which also implies some linguistic knowledge regarding text productions in Spanish. The opportunities in French are scarce once one student from Psychology claims to have taken French lessons at the language laboratory at the RHEI. In evidence, AL development in Portuguese has been greater but considering the total number of respondents, most answered negatively opportunities in Portuguese and also in additional languages. Here we highlight the intense shortcomings as to the development of AL in the above-mentioned institution, an urgent rate. According to Prior (1998, p. xi),

“Actually, writing happens in moments that are richly equipped with tools (material and semiotic) and populated with others (past, present, and future). When seen as situated activity, writing does not stand alone as the discrete act of a writer, but emerges as a confluence of many streams of activity: reading, talking, observing, acting, making, thinking, and feeling as well as transcribing words on paper. (PRIOR, 1998, p. xi)

Prior’s concept of writing as a literate activity matches our understanding of academic literacies reinforcing the need for engagement in different contextualized actions.

To broaden our understanding as to the opportunities and necessities in the English language teaching course, we invited students from the 4th and senior year to a focus group to discuss questions regarding their experiences with academic writing and how they felt about their learning throughout their undergraduate years. The focus group consisted of a 45-minute video conference via Google Meet (due to COVID-19 lockdown it was necessary to be done online). In which nine questions served as a guide for the discussion. It is worth pointing out that the tenth question was a draught for the participants to ask at will and openly.

As a panorama, the discussion with the participants has proven to be crucial to understand students' motifs and general thoughts about the concepts of academia and their personal feelings towards academic genres. The participant John Wazalski¹⁴ answered that since his first year of study, he was an anxious newcomer lost in the academic world, and he would get quite concerned with the matter of the final academic paper. He would always ask his professors about specific doubts on the course's final academic research paper - such as if there was viva voce examinations by the end of the course and proper terms for handing it in. His claims reveal what other researchers and scholars have affirmed before regarding students' AL development. The anxiety and blur surrounding academic genres and the academic sphere due to lack of knowledge and preparation exists as a consequence to this inexistent space to assist students from the first moment they start their undergraduate course as can be observed in a study (ALMEIDA et al., preprint) carried out at a public university in Paraná. The investigation showed a picture of a low number of disciplines dedicated to academic writing, especially within the model of academic literacies. Due to the collaborative characteristic of LILA, Almeida et al believe the network can provide the institutions involved in the project with activities, courses, workshops and other resources to improve and increase the opportunities and spaces for the learning and development of academic literacies.

Another participant named Clara stated that this was her second undergraduate course and that she understands that there is somehow a preparation regarding academic genres in the course but she thinks there must be other improvements in the sense that we get to University quite "blank/raw/fresh" and that she feels that there is an abyss of differences from high school to University. Clara also mentioned that from her

¹⁴ Most participants used chosen pseudonyms.

perception, her classmates were quite shocked in the subject of “Applied Linguistics” in the first year once more complex texts are compulsory for students to read. To sum up, Clara said that there is an attempt of AL development in the course which must be improved but it is very difficult once people are not academically literate¹⁵ at all.

The issue of being academically literate or not fosters a discussion on what is involved in such a concept. Therefore, together with Komesu and Assis (2019), we advocate that

Social practices of academic writing should allow the language subjects to have opportunities for critical (responsive) reflection on the very process of written production in relation to the one who writes; the one that demands the accomplishment of the verbal action, in an empirical and immediate way; he who demands the accomplishment of the verbal activity, from the point of view of an institutional curricular and disciplinary formulation, of a historical order; the one who reads/will read the written production in another context, when the university student is projected as a (future) professional; but also in the relationship with the discursive objects of which these individuals are constituted, (and) made. It is the possibility of distancing these objects – without being a distancing with separation, since the conception of language taken here is radically dialogic – that allows, to the subjects, a possibility of return (to) the other with displacements, transformations and resignifications of meanings in/of language. (KOMESU; ASSIS, 2019, p.7)¹⁶

Grounded on the aforementioned premise, we could raise some interrogations: i) the central relation with critical thinking/reflection/reflexivity that certainly is not restricted to curricular subjects of reading and writing; ii) the resolution of enunciative projects implied in every and any activity of text production not only for academic genres; and iii) the possible (re/de/con)construction of meanings on language use. Thus, undergraduates may not recognize many activities as part of their academic literacy development process. These views may also meet the final considerations of Stephany and Alves’ study (2017), concluding undergraduates may not have clearly understood the

¹⁵ The participant is aware of the term once she is part of the group “Language and Education”.

¹⁶ From the original in Portuguese: “Práticas sociais de escrita acadêmica devem (deveriam) permitir aos sujeitos da linguagem oportunidades de uma reflexão crítica (responsiva) sobre o próprio processo da produção escrita na relação com aquele que escreve; aquele que demanda a realização da atividade verbal, de maneira empírica e imediata; aquele que demanda a realização da atividade verbal, do ponto de vista de uma formulação curricular e disciplinar institucional, de ordem histórica; aquele que lê/lerá a produção escrita em contexto outro, quando da projeção do universitário como (futuro) profissional; mas também na relação com os objetos discursivos de que esses sujeitos são constituídos, (e)feitos. É a possibilidade de distanciamento desses objetos – sem se tratar de um afastamento com separação, visto que a concepção de linguagem aqui assumida é radicalmente dialógica – que permite, aos sujeitos, uma possibilidade de retorno (ao) outro com deslocamentos, transformações e ressignificações de sentidos na/da linguagem. (KOMESU; ASSIS, 2019, p.7)

concept of academic literacy, besides not feeling able to produce specific texts belonging to academic genres. Besides this, the authors (2017) draw attention to the need to evaluate to what extent the university and their professors have really been able to introduce students in their discourse community.

A third respondent called Maria Eduarda said that she agreed with what the others had said and that even though she had some preparation on writing academic genres, she still felt insecure to produce a research paper. Another participant called Ilda stated that even though there was some room for learning there was still a lack of extracurricular activities to help students in their academic development. Such a view endorses the same findings indicated by Stephani and Alves (2017) about not enough work and understanding on reading and writing academic genres at this level of education.

During the focus group one of the issues the participants mentioned was the lack of data or context to analyse or create research questions. Due to the final research paper being linked to the compulsory teaching practicum this becomes another hindrance for many of them. In terms of submission, the participants claimed not to have enough knowledge nor have they seen a submission process. Some of the participants have had other undergraduate experiences and their perspectives diverge since they declare not to be prepared about the proximity in terms of structure and social function. Maria Eduarda told us that she was afraid of not achieving the necessary requirements to the task of producing academic genres (here the research paper). Approaching the students' needs, Clara hopes the subject in the senior year would return to the basics and clarify some concepts which are still confused such as paraphrasing, quoting and so on - at this final stage the basics is not clear yet. In regard to publishing or submitting their paperwork, participant Liz does not see undergraduate paperwork as relevant for publication as she alleges that they are mostly a big reproduction and not as important as a doctoral dissertation. She also postulates not to be entirely comfortable when writing academic genres in English. John Wazalski claims to be only interested in publishing his research if he is to follow an academic career in the future. Most of them joked about the Lattes platform by saying "Lattes"¹⁷ - as a way to say that the undergraduate research would

¹⁷ The Lattes Platform is an information centre administered by the Brazilian government as a scientific, researcher, technology and innovation profile for individuals who pursue an academic career in Brazil. See more at <http://lattes.cnpq.br/> - Access on November, 29th 2020.

only be a way of stuffing the academic curriculum as a matter of “status”. Lastly, some of the participants do not know if they want to pursue an academic career.

Accordingly, knowledge production by undergraduate students within their own discourse community does not seem to be recognized by these undergraduates themselves as suitable. This may be tangled with the roles they play and the actual arenas they take part in as active agents and authors.

With the questionnaire and the focus group we can see that the student needs to go through academic life with little instructions; as if the students must be admitted into university knowing all these complex systems without greater assistance from the beginning. We can also perceive by what the participants said that there is a lack of understanding and awareness regarding the social role of academia and how the scientific knowledge produced in such institutions has value beyond status but needs engagement, agency and circulation (within a discourse community and, hopefully, beyond). The issue gains even more scope when this student - who is unable to produce and understand the social role of these genres, in other words, develop their AL - does not have much room at the RHEI to develop these literacies. From this perspective, some members of the research group Language and Education through the project “Pedagogical approach actions towards academic literacies”, at the RHEI, proposed the creation of a laboratory to contribute to fulfill this purpose (as seen in CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020) in order to provide space for the students from any undergraduate and graduate courses on Campus to develop their AL through workshops, activities, engagement with scholars and so forth. This laboratory was entitled “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos” or LILA for short (in English: Integrated Laboratory for Scientific-Academic Literacies) which has been accepted and it is ongoing at ten public (state and federal) universities in Paraná.

5 Conclusions

This study aimed to investigate the opportunities and shortcomings regarding AL at the RHEI by means of an online questionnaire and a focus group. The data analysed show a gap in the students’ AL in Portuguese and additional languages which may imply serious consequences to these future professionals once we question to what extent AL may

contribute to the scientific, humane and empowering role in our society. The participants do not see clearly the roles of academic genres and most do not know how to produce them, to express their scientific ideas in an additional language; the shortcomings can also be seen as the inadequacy of subjects in the curriculum and lack of resources offered by the University. In order to assist the members of academia a network of researchers from Paraná implemented a laboratory for the development of AL at public universities in Paraná, regarding not only Portuguese but also additional languages called LILA. The insights gained from this study may contribute to forge the planning and offer of activities regarding AL at this network of public universities. It was not possible to assess a great number of students on campus; therefore, it is unknown how impactful this lack may be of reach. A natural progression of this work would be to analyse a broader set of data after the COVID-19 lockdown and/or the advances of LILA in a couple of years ahead.

Acknowledgements

The aforementioned research is related to the project *Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos*, funded by CNPq grant number 09/2018, under the process: 310413/2018-4, with a research productivity grant for its coordinator, VLLC.

Contribution

Bruno Silva Sanches: Data curation, Formal Analysis, Methodology, Writing – original draft, Writing – review & editing; **Vera Lúcia Lopes Cristovão:** Formal Analysis, Methodology, Writing – original draft, Writing – review & editing.

References

ALMEIDA F. S; FIGUEIREDO, G. J. S. Letramento no ensino superior: uma reflexão acerca do letramento na formação docente. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ALMEIA, F. V. A. et al. Letramentos Acadêmico-Científicos: o ensino da escrita na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Preprint**.

BELOTI, A; Menegassi, R. J. Understanding Writing as a process in PIBID's teacher training. **Raído**, v. 12, n. 27, 2017.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. **Raído**, v. 12, n. 27, 2017.

CARRARA, S. As ciências humanas e sociais entre múltiplas epidemias. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 02, e300201, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300201>.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, v. 38, n. 1, e020012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.869>

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

EF EPI. English Proficiency Index, 2020. Available at <https://www.ef.com/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf>. Access on 29 nov. 2020.

FARAH, B. F; SILVA, W. R. Teachers from Basic schools represented in the students writing of language training teachers. **Raído**, v. 12, n. 27, 2017.

FERREIRA, M. M; LOUSADA, E. G. Ações do Laboratório de Letramentos Acadêmicos da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita acadêmica na graduação e pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016.

FERREIRA, E. C. A; ARAÚJO, D. L.; The development of writing skills in higher education: A glance at graduating students in Linguistics. **Raído**, v. 12, n. 27, 2017

FIAD, R. S. **A escrita na universidade**. UNICAMP; Abralín. 2011.

FIRPO, P. F; DORNELLES, C. Student's Protagonism in processes of Constructing Academic Literacies. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 67-79, 2019.

HYLAND, K. Researching Writing. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Orgs.) **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. London: Continuum International Publishing Group, 2010. p. 191-204.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.) Ensaio sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. 139 p.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, 157-172, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. The Academic literacies model: Theory and Applications. **Theory into Practice**, v. 45, 2006.

NYUMBA et al. The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. **Methods in Ecology and Evolution**. British Ecological Society. 2018.

OLIVEIRA, H. A. G; ARAÚJO, D. L. de. The writing in undergraduate in modern languages: challenges and representations. **Raído**, v. 12, n. 27, 2017.

PRIOR, P. A. **Writing/Disciplinarity**: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

STEPHANI, A.D.; ALVES, T. C. A escrita na universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. **Raído**, v. 11, n. 27, 2017.

Received in: November 01, 2021

Accepted in: April 07, 2022

Published in April, 2022

Bruno Silva Sanches
E-mail: brunovon.sanchez@uel.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

Vera Lúcia Lopes Cristovão
E-mail: cristova@uel.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

Affordances da COIL para a internacionalização do ensino superior: um estudo de caso

Affordances of COIL for the internationalization of higher education: a case study

Carlos Alberto Hildeblando Júnior
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Kyria Rebeca Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Michele El Kadri
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: O estudo analisa as *affordances* da abordagem COIL – *Collaborative Online International Learning* – para a internacionalização do ensino superior com base nas Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007) e na perspectiva de *affordances* (VAN LIER, 2004). Os dados provêm de questionários, entrevistas e notas de campo e são analisados por meio do referencial de *affordances*. Os resultados apontam que as *affordances* da COIL são: 1) o uso/prática/aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior, 2) o fortalecimento de relações sul-sul, 3) o pensamento crítico, 4) o letramento digital e a competência e habilidades interculturais. Por outro lado, os desafios da COIL são: 1) o planejamento de acordo com calendário acadêmico das instituições envolvidas, 2) a escolha de tecnologia compatível e 3) o suporte institucional apropriado. O estudo conclui que a COIL tem potencial para fomentar a internacionalização em casa num formato contra-hegemônico no Sul Global.

Palavras-chave: COIL; Internacionalização em casa; Tecnologias; Sul Global

Abstract: The study analyzes the affordances of the COIL approach – *Collaborative Online International Learning* – for the internationalization of higher education based on the epistemologies of the South (SANTOS, 2007) and from the perspective of affordances (VAN LIER, 2004). The data comes from questionnaires, interviews and field notes and they were analyzed by the affordances perspective. The results show that the affordances of COIL are: 1) the use/practice/learning of foreign languages in higher education, 2) the strengthening of south-south relations, 3) critical thinking, 4) digital literacy and intercultural competence and skills. On the other hand, COIL's challenges are: 1) planning according to the academic calendar of the institutions involved, 2) the choice of compatible technology and 3) the appropriate institutional support. The study concludes that COIL has the



potential to foster internationalization at home in a non-hegemonic format in the Global South.

Keywords: COIL; Internationalization at home; Technologies; Global South

1 Introdução

Este estudo oferece uma reflexão sobre o papel do inglês e das tecnologias na internacionalização do ensino superior. Mais especificamente, o estudo analisa as *affordances* de cursos colaborativos *online* internacionais, em inglês *Collaborative Online International Learning* [COIL na abreviação em inglês e doravante] (RUBIN, 2016; LEWIS; O'DOWD, 2016; HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018; 2020) para os contextos de internacionalização, a partir de uma experiência local com o uso da abordagem COIL em uma universidade federal brasileira. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e da abordagem COIL podem favorecer práticas educacionais mais plurilíngues fomentando uma internacionalização mais crítica e inclusiva para o Sul Global por não depender exclusivamente do inglês ou da minoria de privilegiados que tem como se engajar em atividades de mobilidade acadêmica física (FINARDI; GUIMARÃES, 2020; GUIMARÃES; HILDEBLANDO JÚNIOR, 2021).

O estudo é ancorado no arcabouço teórico das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2007) e na perspectiva de *affordances* (VAN LIER, 2004) para analisar uma iniciativa de COIL entre duas universidades do Sul Global, uma no Brasil e outra no Chile, realizada como parte de uma pesquisa de mestrado (HILDEBLANDO JÚNIOR, 2019).

Na primeira parte do artigo, apresentamos brevemente os referenciais teóricos que nos orientam: perspectiva das epistemologias do Sul, das *affordances* e da COIL no contexto da internacionalização do ensino superior. Em seguida, apresentamos o método utilizado e por fim, explicitamos as *affordances* percebidas. Finalizamos o texto com a discussão e conclusão apontando a COIL como uma alternativa para uma internacionalização mais crítica e inclusiva para o Sul.

2 Revisão de literatura

Nesta seção, apresentamos as perspectivas das epistemologias do Sul, das *affordances* percebidas e da COIL.

2.1 Epistemologias do Sul

Sousa Santos (2007) propõe o conceito de pensamento abissal para explicar distinções visíveis que estruturam a realidade social resultando em um tipo de conhecimento visível tido como verdadeiro, universal e científico, deste lado da linha abissal (e, por analogia, no Norte Global¹). Do outro lado da linha abissal está o Sul Global, ligado a contextos subdesenvolvidos que produzem conhecimentos não científicos e locais.

Com o propósito de combater a injustiça cognitiva historicamente construída por essa linha, o autor propõe uma “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2004) que promova o reconhecimento da interdependência e da diversidade dos saberes e cosmologias locais (SANTOS, 2016). Neste trabalho, usamos o conceito de Sul Global para promover a visibilidade de saberes e cosmologias do outro lado das linhas abissais. Santos usa o conceito de ‘linhas abissais’ em referência ao pensamento ocidental que, segundo ele, continua a estruturar o conhecimento moderno, dividindo o mundo em dois lados, o ‘deste lado da linha’, que é visível, e o ‘do outro lado da linha’ que não é. Ele argumenta que historicamente as linhas abissais eram territoriais, dividindo Norte/Sul, Leste/Oeste ainda que o termo Norte/Sul Global se refira à posição geopolítica e não necessariamente geográfica.

Com base na análise de estudos de caso usando a iniciativa COIL na Universidade Estadual de Nova Iorque [SUNY, acrônimo em inglês] (HILDEBLANDO JÚNIOR; FINARDI, 2018), uma iniciativa COIL (HILDEBLANDO JÚNIOR, 2019) foi realizada entre duas universidades do Sul Global (Brasil e Chile) sendo parcialmente reportada neste estudo focando nas *affordances* dessa abordagem.

¹ A noção de Norte Global é geopolítica, não geográfica, e engloba países e regiões centrais que tem mais poder e visibilidade “deste lado das linhas abissais”, independentemente de sua localização geográfica. Assim, o “Sul” se refere aos países e contextos periféricos do outro lado das linhas abissais que sofrem apagamentos.

2.2 Affordances

O conceito de *affordance* se refere às relações entre o indivíduo e o contexto que o cerca, seja no nível macro (cultura, história e economia) ou no nível micro (interações, objetos físicos ou diálogos). Nessa perspectiva, uma *affordance* representa o potencial de uma ação ocorrer entre um agente e um ambiente, do qual a linguagem é parte, com ênfase em contextos concretos e em condições e circunstâncias específicas. A essa perspectiva ecológica de significado potencial, Van Lier (2004) acrescenta a noção percepção, pois é necessário que o agente esteja consciente da *affordance* observada.

Assim, entendemos *affordances* como sendo “oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados” (EL KADRI, 2018, p. 32) e que incluem “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (VAN LIER, 2000, p. 257). Neste trabalho, o conceito de *affordance* é usado para analisar o potencial de uma iniciativa COIL entre duas universidades do Sul Global.

2.3 Collaborative Online International Learning – COIL

O termo COIL não se refere a um tipo de tecnologia (RUBIN; GUTH, 2015), mas sim a uma proposta de ensino-aprendizado desenvolvida pela SUNY como possibilidade de comunicação e colaboração com parceiros internacionais por meio do uso da tecnologia e da *internet*, a fim de desenvolver a consciência intercultural em ambientes de aprendizado multicultural compartilhados (RUBIN; GUTH, 2015). Para De Wit (2013), a COIL combina as quatro dimensões essenciais da mobilidade virtual: é um exercício colaborativo de tutores e alunos; faz uso de tecnologia e interação *online* nas dimensões locais e internacionais e está integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem COIL se refere a uma proposta de ensino-aprendizado adaptável a cursos e disciplinas (CEO-DIFRANCESCO; BENDER-SLACK, 2016) por meio do uso das TICs. Para Finardi e Guimarães (2020), a COIL representa também uma oportunidade de voz para o Sul Global e de mais agentes e beneficiários da internacionalização do ensino superior por meio da ampliação das trocas virtuais internacionais.

De acordo com Rubin (2016), a COIL oferece oportunidade para os estudantes que não podem ou não querem ir ao exterior de ter uma experiência internacional de ensino e aprendizado. Ao alavancar a tecnologia e estabelecer vínculos entre culturas, instituições acadêmicas, educadores e estudantes, os cursos COIL fornecem um modelo para aumentar a conscientização global dos estudantes e o desenvolvimento transcultural que pode ser implementado sem as barreiras da mobilidade física (RUBIN; GUTH, 2015).

2.4 Internacionalização

A internacionalização do ensino superior é um agente e uma das consequências da globalização (por exemplo, GUILHERME, 2014) que, conforme Finardi (2019a), pode e deve ser pensada desde uma perspectiva mais crítica. Como demonstram diversos autores do Sul Global (FINARDI, 2019b), a internacionalização do ensino superior afeta e é afetada pela globalização e pelo uso do inglês como língua acadêmica ou internacional. As transformações percebidas no mundo globalizado atual são refletidas nos meios e formas de acesso, produção e circulação do conhecimento. Posto isto, propomos pensar a internacionalização localizando nossa análise em uma iniciativa COIL no Sul Global como forma de dar mais visibilidade aos conhecimentos produzidos no lado de lá das linhas abissais.

Finardi, Prebianca e Momm (2013) sugerem que o letramento digital² (BUZATO, 2006) e algum conhecimento de inglês são necessários para ampliar o acesso à informação, disponível principalmente *online* e nesse idioma, possibilitando a produção de capital social (WARSCHAUER, 2003) e simbólico (BOURDIEU, 1991). A essa necessidade do uso da língua inglesa apontada por Finardi, Prebianca e Momm (2013), acrescentamos a possibilidade de apropriação desse idioma, como língua internacional (FINARDI, 2014), para o exercício de uma cidadania global (GUIMARÃES; FINARDI,

² Para Buzato (2006, p. 16), “letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente”. A partir da definição de Buzato (2006), entendemos letramento digital como um conjunto de competências para o indivíduo compreender e utilizar de forma crítica as informações disponíveis *online*.

2021) que não apague o local fomentando assim um processo de internacionalização mais global³ (BAX, 2011).

3 Método

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 2015) com base autoetnográfica (CHANG, 2015) e de cunho qualitativo (CRESWELL, 2012). Tendo em vista que a intervenção COIL se deu em uma turma de formação inicial de professores de inglês, é importante notar que a formação e o desenvolvimento profissional de professores continuam sendo moldados por estudos qualitativos de caso único, que servem para destacar as complexidades de ambos os processos (ADAMS; HOLMAN-JONES; ELLIS, 2015).

Os dados foram gerados a partir de uma intervenção piloto de uma hora e vinte minutos, no formato COIL entre uma turma de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal brasileira, em parceria com uma turma equivalente do curso de Pedagogia em Inglês de uma universidade chilena⁴.

Os dados são provenientes de questionários (Q) aplicados aos participantes (professores em formação inicial) antes e depois da sessão COIL, entrevistas (E) com professoras responsáveis pelas disciplinas no Brasil e no Chile, notas de campo (NC) das aulas da disciplina de Estágio⁵ no Brasil e conversas © informais entre os autores deste artigo ao longo do semestre 2018/2. Este artigo se baseia principalmente nas NC, com subsídio dos Q e das E.

3.1 Intervenção COIL

A intervenção COIL teve a participação de quatorze alunos no total, sendo dez brasileiros e quatro chilenos, duas professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio (uma das

³ O termo se refere às tensões complexas entre forças/relações globais e locais.

⁴ Os dados deste estudo provém de um estudo maior, da dissertação de mestrado de Hildeblando Júnior (2019) e da reflexão/colaboração da segunda autora, atuando como professora responsável pela turma onde a intervenção COIL foi feita e como orientadora de doutorado do autor principal e de pós-doutorado da autora 3 que atuou como co-orientadora do trabalho de mestrado durante seu estágio pós-doutoral na universidade onde o estudo foi realizado.

autoras deste estudo), uma de cada instituição, e do professor-pesquisador (um dos autores deste estudo). Uma vez que todos os participantes eram professores em formação inicial de inglês como língua estrangeira (L2), foi escolhido um tema de comum interesse – formação de professores de L2 no Brasil e no Chile – para discussão e reflexão. Embora houvesse mais alunos matriculados em ambas disciplinas, a participação na intervenção COIL era voluntária, já que ela não fazia parte do conteúdo obrigatório.

Como preparação para a intervenção COIL, os participantes do Brasil leram um artigo sobre a formação de professores de inglês no Chile, e os participantes chilenos leram um artigo sobre a formação de professores de inglês no Brasil. Os participantes brasileiros também leram e discutiram em sala de aula textos sobre cultura e competência intercultural, como parte do programa da disciplina.

Uma discussão e reflexão coletiva foi feita com os participantes universidade brasileira depois da sessão de COIL, a fim de coletar dados a respeito das impressões sobre a intervenção. Esses dados, assim como as notas de observação do professor-pesquisador, foram registrados como temas/notas de diário do pesquisador.

3.2 Dados

Os dados foram coletados a partir dos questionários aplicados aos participantes antes e depois da intervenção com COIL sobre comunicação intercultural e uso de tecnologias. No questionário, foi perguntado sobre experiências em intercâmbio, comunicação com pessoas de outras culturas/religião, mal entendidos (barreiras) na comunicação intercultural, abertura cultural e o papel do inglês para comunicação intercultural. O objetivo foi entender as experiências prévias interculturais e os possíveis vieses no que tange a outras culturas. Tratando-se das tecnologias, o objetivo foi investigar o uso pessoal dos participantes das tecnologias digitais, como também das redes sociais, e a percepção do uso da tecnologia no curso de Letras Inglês.

Os dados também provêm das entrevistas com as duas professoras responsáveis pela disciplina Estágio Supervisionado I, cujo foco é o ensino fundamental, no Brasil e no Chile. O objetivo das entrevistas antes da intervenção COIL foi de entender a familiaridade sobre a abordagem COIL, o uso de tecnologias, o suporte institucional e questões interculturais. As entrevistas e questionários pós-intervenção foram realizados

para que os participantes e professoras avaliassem a intervenção COIL e as possíveis contribuições para a formação de professores de inglês como L2. As anotações do diário de campo do professor-pesquisador foram feitas ao longo do semestre 2018/2 com intuito de registrar percepções consideradas importantes e contrastar com os demais dados.

4 Resultados

A análise dos resultados foi feita por meio das *affordances* percebidas da COIL e de algumas limitações/demandas encontradas e resumidas no Quadro 1, a partir do contexto em que a interação ocorreu, envolvendo dois países do Sul Global com línguas maternas, culturas diferentes, e formação de professores de inglês diferentes⁶. Assim, apresentamos as *affordances* e limitações no Quadro 1 primeiro e, em seguida, tais dados são analisados e discutidos à luz da literatura revisada nesta pesquisa.

Quadro 1 – *Affordances* e demandas da COIL

<i>Affordances</i> percebidas	Demandas/exigências/oportunidades/limitações
<ul style="list-style-type: none">• Uso/prática/aprendizagem de L2 no contexto da internacionalização do ensino superior<ul style="list-style-type: none">• Relações sul-sul• Pensamentos críticos/reflexivos<ul style="list-style-type: none">• Letramento digital e competências/habilidades interculturais	<ul style="list-style-type: none">• Planejamento de acordo com calendário acadêmico• Necessidade de tecnologia compatível• Suporte institucional apropriado

Fonte: autores com base em Hildeblando Júnior (2019)

4.1 As *affordances* percebidas

A análise dos dados nos permitiu identificar *affordances* na proposta de uso da COIL, a saber: uso/prática/aprendizagem de L2 no contexto da internacionalização do ensino superior, relações sul-sul, pensamentos críticos/reflexivos, e letramento digital e competências/habilidades interculturais. Permitiu também identificar as demandas (desafios, necessidades) da proposta: planejamento de acordo com calendário acadêmico, necessidade de tecnologia compatível e suporte institucional apropriado. O Quadro 2 sintetiza essas *affordances*, as demandas e suas subcategorias identificadas:

⁶ As *affordances* sintetizadas no Quadro 2 se referem aos dados obtidos no questionário aplicado aos alunos, nas entrevistas com as duas professoras e nas NC do professor/pesquisador/interventor.

Quadro 2 – *Affordances*, demandas e subcategorias identificadas

<i>Affordances</i>	Subcategorias das <i>affordances</i>
Uso/prática/aprendizagem de L2 no contexto da internacionalização do ensino superior	<ul style="list-style-type: none">• Fornece recursos linguísticos e contexto autênticos para o uso da linguagem• Desenvolve a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia)• Desenvolve o comportamento autônomo dos participantes
Relações Sul-Sul	<ul style="list-style-type: none">• Alavanca perspectivas não-hegemônicas tornando visível a existência de vários povos, conhecimentos e línguas do outro lado da linha abissal• Fomenta as parcerias institucionais• Abre espaço para uma parceria intelectual com Epistemologias fundamentadas nas “relações Sul-Sul”
Pensamentos críticos/reflexivos	<ul style="list-style-type: none">• Fornece aos professores em formação ferramentas para melhorar a si mesmos• Fornece ferramentas para que os indivíduos possam examinar os instrumentos de dominação cultural, como ideologias não contestadas e estereótipos• Implanta a educação em um processo de mudança social progressiva
Letramento digital e competência/habilidades interculturais	<ul style="list-style-type: none">• Envolve os alunos em comunicação regular com os alunos parceiros de outras culturas em locais distantes• Desenvolve competências interculturais
Demandas	<ul style="list-style-type: none">• planejamento de acordo com calendário acadêmico• necessidade de tecnologia compatível• suporte institucional apropriado

Fonte: autores com base em Hildeblando Júnior (2019)

Nas seções a seguir, focamos em cada uma dessas *affordances* e demandas.

4.1.1 Uso/prática/aprendizagem de L2 no contexto da internacionalização do ensino superior

Por meio da análise dos dados, foi possível identificar que a COIL apresenta benefícios para uso/prática/aprendizagem de L2 no contexto da internacionalização do ensino superior, pois fornece recursos linguísticos e contexto autênticos para o uso e prática de L2. Ao usar a linguagem em situações reais, os participantes podem aplicar habilidades linguísticas que adquiriram em contextos semelhantes, já que “o ambiente ao qual o aluno tem acesso e no qual ele se envolve é cheio de demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e convites, capacitações e restrições” (VAN LIER, 2000, p. 257). Van Lier (2004) argumenta que o discurso externo em diálogos colaborativos é uma ferramenta de mediação para o aprendizado de idiomas, porque não só incentiva reflexão sobre o que é dito nos episódios relacionados ao idioma, mas também ajuda o aluno a

monitorar seu próprio uso da linguagem, percebendo suas lacunas e estabelecendo metas para si mesmos.

Outro resultado interessante é que “a COIL pode desenvolver a competência linguística devido à sua forma multimodal (materiais de áudio, vídeo e multimídia)” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 134, 2019). O uso de materiais multimodais não apenas ajuda a reter a atenção dos alunos, mas também tem potencial para melhorar o resultado da aprendizagem, já que os participantes se sentem mais envolvidos com materiais interativos de videoconferência por possibilitarem fornecimento de *feedback* imediato, preciso, consistente e individualizado. Além de auxiliar o desenvolvimento linguístico, a COIL também pode facilitar o desenvolvimento do conteúdo, já que os recursos, por exemplo, “compartilhamento de tela, imagens, música, opções de bate-papo, chamada por áudio e outros recursos do *software* utilizado”) (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 134, 2019), podem ser usados como ferramentas de mediação para ajudar nesse processo.

Nesse sentido, a COIL também “proporcionou aos participantes mais interação, central no uso/prática/aprendizagem de L2” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 134, 2019). Embora não seja o foco de análise desta pesquisa, essas oportunidades de interação com falantes proficientes por meio de uma língua franca podem colaborar no processo de aquisição de vocabulário e gramática, por meio da observação das diferenças e do próprio progresso. Sobre o uso/prática/aprendizagem de L2, a COIL pode tanto oferecer oportunidades de interação e participação como proporcionar comunicação e colaboração por meio do idioma alvo/língua franca.

4.1.2 Relações Sul-Sul

A relação Sul-Sul é encontrada na parceria. Identificamos que a própria parceria com a instituição chilena é uma *affordance* da COIL, já que novas perspectivas decoloniais puderam ser ancoradas e glocalizadas (BAX, 2011) a partir de cada contexto particular, aumentando assim o espaço de trocas para lá das linhas abissais de Sousa Santos. A glocalização é uma alternativa à internacionalização porque permite manter as tradições locais adotando e incorporando as práticas da educação superior internacional ao contexto cultural local, pois promove ligações de pequenas comunidades locais a uma rede de comunidades e ajuda a remover o etnocentrismo e o relativismo cultural.

Outra *affordance* da COIL foi a possibilidade de uma parceria intelectual com Epistemologias fundamentadas nas relações Sul-Sul, compartilhando terreno conceitual e refletindo criticamente sobre eles como mostrado no trecho da fala da professora brasileira: “pegando o texto que lemos como exemplo que fala sobre o que aconteceu com o Chile após a ditadura e as privatizações... o que pode acontecer no Brasil no futuro...” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 134, 2019).

Ao se referir à situação político-histórica do Brasil e do Chile, a professora chilena disse que “estamos no mesmo barco” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 134, 2019). Desse modo, a cooperação Sul-Sul pode ser uma forma de solidariedade enraizada em experiências históricas comuns, e não uma obrigação decorrente de uma história de exploração econômica sob o domínio colonial.

Através da COIL, “as parcerias Sul-Sul podem promover formas sustentáveis de desenvolvimento humano, da solidariedade política e modos de resistência, ao invés de [re]produzir relações desiguais de poder” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 136, 2019), já que temos como premissa é de que as dinâmicas intelectuais, políticas, sociais, econômicas e culturais são simultaneamente permeadas e ainda têm o potencial de resistir e superar diversas formas de desigualdades estruturais e marginalização. Sendo assim, a partir de diferentes modos críticos de análise que estão historicamente situados a uma multiplicidade de posições, espacialidades e direcionalidades de engajamento, é possível entender e responder de forma mais significativa a inúmeros desafios e oportunidades na formação de professores de Inglês do/para o século XXI.

4.1.3 Pensamentos críticos/reflexivos

Sobre o potencial da COIL para estimular o pensamento crítico, um dado que pode ser mencionado surgiu da fala da professora chilena: “Eu acho que nós temos que nos unir pensar em novas ideias para impedir que isso aconteça [ameaça à educação] ou para ter certeza que os futuros professores percebam que a mudança está em suas mãos. Temos que educar nossos alunos a serem críticos e bons cidadão... isso é nossa responsabilidade” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 135, 2019). Nas palavras da professora chilena, as parcerias por meio da COIL têm o potencial de fornecer aos professores em formação ferramentas para melhorar a si mesmos e fortalecer a democracia, criar uma sociedade

mais igualitária e justa e, assim, implantar a educação em um processo de mudança social progressiva.

Desse modo, a proposta se revelou com potencial de fomentar a formação crítica, pois fornece ferramentas para que os indivíduos possam examinar os instrumentos de dominação cultural, como ideologias não contestadas e estereótipos, e se transformar de “objetos” em sujeitos, de passivo para crítico/reflexivo, já que, como comentou um participante, “a educação crítica se preocupa com o ensino de habilidades que capacitarão cidadãos e estudantes a se tornarem sensíveis às políticas de representações de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe e outras diferenças culturais” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 135, 2019).

Ao reconhecer a existência de um cartel epistemológico hegemônico, o pensamento crítico pode desempenhar um papel importante na desmistificação de ideologias (SANTOS, 2007). Por essa perspectiva, sem esse reconhecimento, o pensamento crítico continuará sendo um pensamento derivado que reproduz linhas abissais, não importa o quão anti-abissal se declare. Nesse sentido, o pensamento pós-abissal precisa ser visto como um movimento coletivo de pensar em alternativas de aprender com o Sul por meio de Epistemologias do Sul confrontando a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes apoiada na ideia de que todo conhecimento é interconhecimento.

4.1.4 Letramento digital e competências/habilidades interculturais

Outra *affordance* percebida é que “a COIL pode contribuir para o desenvolvimento do letramento digital e das competências/habilidades interculturais dos professores em pré-serviço” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 137, 2019), habilidade necessária na era digital, ao aprender a colaborar e a se comunicar com colegas de outras culturas. O conhecimento das diferentes ferramentas tecnológicas pode ser utilizado para apoiar outras habilidades necessárias no processo de aprendizagem, como colaboração, comunicação, solução de problemas, criatividade, auto regulação, bem como habilidades socioculturais.

Para “usar a tecnologia e se apropriar do conhecimento disponível em rede de forma crítica e consciente” (NC, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 138, 2019), é necessário

conhecimento adequado para localizar, avaliar e usar informações de fontes *online*. Com o uso e a apropriação da tecnologia, outras habilidades podem ser aprendidas conjuntamente, a competência e habilidades interculturais.

A COIL pode servir como uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência intercultural, pois permite que os educadores envolvam seus alunos em comunicação regular com os alunos parceiros de outras culturas em locais distantes. Além disso, a COIL também pode oferecer aos alunos a oportunidade de refletir e aprender com os resultados desse intercâmbio cultural no contexto de apoio e segurança da sala de aula, sob a orientação de um especialista em cultura informado – professor/facilitador.

Os participantes também se beneficiam ao trabalharem habilidades sócio pragmáticas e socioculturais associadas à abertura de conversas *online*, por meio do interesse mútuo no conteúdo. A similaridade entre as disciplinas Estágio I e II e da comunicação intercultural proporcionou aos participantes da pesquisa uma estrutura única para considerar como os movimentos globais afetam suas práticas locais.

4.2 Desafios da abordagem COIL

Conforme mencionado, o conceito de *affordances* envolve também “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (VAN LIER, 2000, p. 257). A experiência de uso da COIL identificou 3 desafios principais na implementação desse tipo de abordagem, a saber: planejamento de acordo com o calendário acadêmico, necessidade de tecnologias compatíveis e suporte institucional apropriado.

4.2.1 Planejamento de acordo com calendário acadêmico

Um elemento fundamental na parceria analisada para a implementação da COIL foi a diferença no calendário acadêmico. Diferentemente da IES brasileira, o calendário acadêmico da IES chilena terminou na metade do mês de novembro, enquanto que as aulas na IES brasileira durariam até início de dezembro. No entanto, a partir do *feedback* positivo dos alunos da primeira sessão, os professores acordaram em agendar a segunda sessão COIL para o dia 29 de novembro de 2018. Devido à restrição de horário da sala de webconferência da IES brasileira, não foi possível que o encontro acontecesse, uma

vez que o horário de verão havia começado no Brasil acarretando na diferença de fuso horário com o Chile.

Esses contratempos serviram para que os professores e pesquisadores envolvidos no planejamento e intervenção da abordagem COIL se atentassem sobre as possíveis mudanças nos calendários das duas instituições que pudessem afetar o agendamento de atividades síncronas. Além do mais, é importante observar a data do início do horário de verão que varia de acordo com cada país. De acordo com Rubin (2016), a sessão COIL realizada entre a IES brasileira e chilena se enquadra no formato pré-COIL. Ademais, conforme sugerido por Rubin e Guth (2015), os participantes não tiveram tempo/contato suficiente para desenvolver confiança para se envolverem uns com os outros devido à falta de oportunidade para novas interações em sessões posteriores.

4.2.2 Necessidade de tecnologia compatível

Os professores acordaram que a sessão COIL seria realizada por meio do sistema institucional da universidade chilena, *Lifesize Cloud*. Antes do encontro *online*, o setor de tecnologia da IES chilena nos enviou um link de acesso à sala de webconferência para que testes fossem realizados. Pudemos notar que o sistema apresenta interface fácil de usar permitindo que compartilhássemos a tela e usássemos a opção de bate-papo. No entanto, foram usados somente os recursos de áudio e vídeo na colaboração síncrona.

Uma limitação notada foi que o sistema não permitia a gravação da sessão e, por esse motivo, um celular foi utilizado para esse fim. Ademais, de acordo com a professora chilena, o sistema só pode receber chamadas, limitando “o que queremos fazer” (E, HILDEBLANDO JÚNIOR, p. 132, 2019). Assim, apesar do potencial que as tecnologias tem para a medicação, não foi possível observar *affordances* específicas das tecnologias usadas na experiência COIL entre a IES brasileira e chilena.

4.2.3 Suporte institucional apropriado

A sessão COIL foi realizada na sala de webconferência da universidade brasileira. Como essa sala é frequentemente usada para qualificações e defesas *online* de teses e dissertações, a infraestrutura conta com microfones, caixa de som, retroprojetor, computadores, conexão com a *internet* e apoio técnico. A professora chilena também reservou uma sala de conferência em sua instituição.

É necessário, porém, apoio institucional no sentido de disponibilizar outras salas com a mesma qualidade de equipamentos e conexão com a *internet* para que as sessões colaborativas síncronas possam ocorrer com maior flexibilidade e em todos os centros da universidade, a fim de não ficar à mercê da disponibilidade da sala de webconferência, o que restringe de forma substancial a autonomia das sessões COIL.

É essencial para o desenvolvimento sustentável da COIL desenvolver suporte técnico mutuamente compatível. Essa é uma área em que as culturas institucionais devem ser examinadas, porque é improvável que as instituições parceiras vejam o suporte técnico ou o desenho do curso da mesma maneira. Embora alguns professores estejam confortáveis em gerenciar a tecnologia usada pelos alunos em suas aulas, uma parceira COIL não será bem-sucedida sem a equipe designada para trabalhar com aqueles professores que não possuem as habilidades técnicas necessárias ou que simplesmente não têm tempo para gerenciar as complexidades técnicas de um curso COIL sozinhas.

5 Discussão

A partir da análise das observações das NC, é possível inferir que apesar das tecnologias serem projetadas para servir funções específicas, os usuários finais estabelecem seus próprios usos de modo a atender a seus propósitos. Apesar das tecnologias possuírem *affordances* inerentes, a sua manifestação será diferente dependendo do usuário e do contexto, ou seja, a mesma tecnologia usada por duas pessoas não será usada da mesma maneira e, dependendo da experiência, habilidades e conhecimento, podem levar a resultados diferentes.

Entendemos que as *affordances* da COIL não devem ser reduzidas a sua dimensão tecnológica. Ao contrário, também devem se relacionar aos contextos (recursos) educacionais e sociais em que acontecem. No caso específico deste estudo, os recursos educacionais são as relações entre as propriedades da intervenção pedagógica realizada entre dois países do Sul Global e as características dos participantes, que permitiram que certos tipos de aprendizado ocorressem.

Podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que a tecnologia e a COIL, mais especificamente, são ferramentas que podem auxiliar na desconstrução de entendimentos preconcebidos a respeito de culturas diferentes, a partir do exame de várias perspectivas e visões de mundo de forma crítica acerca de um mesmo tema, através da superação de fronteiras físicas. Nesse sentido, a tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento de uma

compreensão mais profunda das questões globais culturais cruzadas e da autoconsciência cultural (própria e do Outro).

No sentido de uma educação crítica, a COIL tem o potencial de desafiar as forças hegemoneizantes das abordagens coloniais/neoliberais da educação internacional e aplicações das tecnologias educacionais. Por isso, percebemos a COIL como um espaço de colaboração mútua entre alunos e professores, sendo terreno para interrogação constantemente de políticas, práticas e perspectivas a partir adoção de uma perspectiva glocal. Diante desse cenário, para um uso efetivo de todas as *affordances* que as tecnologias podem oferecer, é necessário acesso amplo e educação (ensino) informada sobre como usar/apropriar-se de todos esses recursos. Nesse sentido, a conclusão da próxima seção apresenta a COIL como uma alternativa interessante para garantir uma ecologia de saberes entre Norte e Sul Global.

6 Conclusão

Neste artigo, analisamos as *affordances* da COIL para os contextos de internacionalização a partir de uma experiência local com o uso da abordagem COIL em uma universidade federal brasileira com uma universidade chilena, ambas do Sul Global. A análise identificou que a COIL tem o potencial de permitir o uso/prática/aprendizagem de L2, de favorecer relações sul-sul, de fomentar pensamentos críticos e de desenvolver o letramento digital e competência/habilidades interculturais. Por outro lado, a COIL exige planejamento de acordo com calendário acadêmico, tecnologia compatível e suporte institucional apropriado.

Como apontado em Hildeblando Júnior (2019), a partir da colaboração Sul-Sul realizada, concluímos que a COIL tem o potencial de alavancar perspectivas não-hegemônicas tornando visível a existência de vários povos, conhecimentos e línguas do outro lado da linha abissal. Assim, em vez de vácuo de conhecimentos inexistentes, há uma complexa pluralidade de ecologias de saberes. Nem o pensamento decolonial nem as Epistemologias do Sul pretendem substituir um paradigma por outro, e sim oferecer paradigmas de complexidade que visam à justiça e à horizontalidade; ao invés de buscar novas soluções como produtos homogêneos, apontam para novas práticas como processos complexos heterogêneos.

A COIL pode ser uma alternativa para que as universidades do Sul Global tenham mais voz e visibilidade, principalmente no contexto de pandemia no qual vivemos, onde

a colaboração internacional virtual pode representar uma forma de equilibrar as relações entre Norte e Sul Global (FINARDI; GUIMARÃES, 2020). Do ponto de vista do Sul e, a partir da literatura revisada, a internacionalização apoiada pela tecnologia pode ser vista não como uma solução para todas as crises de hegemonia, mas como uma proposta educacional crítica que busca dismantelar a colonialidade presente no processo de internacionalização do ensino superior na busca por uma ecologia de saberes.

Agradecimentos

CAHJ é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001. KRF é Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq).

Contribuição

Carlos Alberto Hildeblando Júnior: Conceptualização, Investigação, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Kyria Rebeca Finardi:** Conceptualização, Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição; **Michele El Kadri:** Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.

Referências

ADAMS, Tony E.; HOLMAN-JONES, Stacy; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BAX, Stephen. Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard UP, 1991.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos Digitais e Formação de Professores. *In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede: educação, internet e oportunidades*, 2006, São Paulo. Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 25 out. 2020.

CEO-DIFRANCESCO, Delane; BENDER-SLACK, Delane. Collaborative online international learning: students and professors making global connections. *In*: MOELLER, Aleidine J. (Ed.). **Fostering connections, empowering communities, celebrating the world**. Egg Harbor: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 2016. p. 147-174.

CHANG, Heewon. Individual and collaborative autoethnography as method a social scientist's perspective. *In*: HOLMAN-JONES, Stacy; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (Eds.). **Handbook of autoethnography**. Londres: Routledge, 2015. p. 107-122.

CRESWELL, John W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4. ed. Boston: Pearson, 2012.

DE WIT, Hans. COIL – Virtual mobility without commercialization. **University World News**, 2013. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>. Acesso em 20 ago. 2020.

EL KADRI, Atef. **Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca. Final remarks. *In*: FINARDI, Kyria Rebeca. (Org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, v. 1, p. 293-306, 2019a.

FINARDI, Kyria Rebeca. Linguística aplicada: da crítica à internacionalização a uma internacionalização crítica. *In*: FINARDI, Kyria Rebeca; TILIO, Rogério; BORGES, Vladia; DELLAGNELO, Adriana; RAMOS, Etelvo (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2019b. p. 33-51.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internationalization and the Covid-19 Pandemic: challenges and opportunities for the Global South. **Journal of Education, Teaching and Social Studies**, v. 2, p. 1-15, 2020.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

GUILHERME, Manuela. Glocal languages and north-south epistemologies. *In*: TEODORO, António; GUILHERME, Manuela (Ed.). **European and latinamerican higher education between mirrors**. Roterdão: Sense Publishers, 2014. p. 55-72.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Global citizenship education (GCE) in internationalisation: COIL as alternative Thirdspace. **Globalisation, Societies and Education**, v. 19, p. 1-17, 2021. DOI: 10.1080/14767724.2021.1875808.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto. Digital resources and English as an additional language in higher education: possibilities for internationalization. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 269-297, 2021.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto. **Affordances da COIL**: análise de uma experiência entre UFES e UAH. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. **Ensino em Foco**, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia Covid-19. **Revista intercâmbio**, v. 45, p. 254-278, 2020.

LEWIS, Tim; O'DOWD, Robert. Introduction to online intercultural exchange and this volume. *In*: O'DOWD, Robert.; LEWIS, Tim (Eds.). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. Nova York: Routledge, 2016. p. 3-20.

RUBIN, Jon. The collaborative online international learning network: online intercultural exchange in the SUNY network of universities. *In*: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (Eds.). **Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice**. Nova York: Routledge, 2016. p. 263-272.

RUBIN, Jon; GUTH, Sarah. Collaborative Online International Learning an emerging format for internationalizing curricula. *In*: MOORE, Alexandra Schultheis; SIMON, Sunka (Eds.). **Globally networked teaching in the humanities: theories and practice**. Nova York: Routledge, 2015. p. 15-27.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos em Ciências Sociais, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologies of the South and the future. **From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities**, v. 1, p. 17-29, 2016.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *In*: LANTOLF, James P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Nova York: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WARSCHAUER, Mark. Social capital and access. **Universal access in the information society**, v. 2 n. 4, p. 315-330, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Apêndice – Perguntas norteadoras durante a intervenção COIL

- a) Quais são os principais desafios que afetam o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil e no Chile?
- b) Qual é o papel da tecnologia nas práticas atuais de ensino e aprendizagem de inglês?
- c) Como os professores de língua inglesa podem estar preparados para lidar com a complexidade dos atuais contextos globais (e locais)?
- d) Como você se vê como professor de um idioma diferente do seu? Como isso é percebido em seu país?
- e) Quais são os desafios de ensinar o inglês como língua estrangeira em seu país?
- f) Qual é o papel do inglês em seu país?
- g) Com base nos textos que você leu e na discussão anterior, quais os elementos comuns e divergentes no Brasil e no Chile em relação à prática e à educação dos professores de inglês como língua estrangeira?
- h) Como a prática e a educação de professores de inglês como língua estrangeira podem melhorar em ambos os países?

Recebido em: 30 de outubro de 2021

Aceito em: 20 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Carlos Alberto Hildeblando Júnior
E-mail: carloshildeblando@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-8784>

Kyria Rebeca Finardi
E-mail: kyria.finardi@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7983-2165>

Michele El Kadri
E-mail: mielkadri@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-4988>