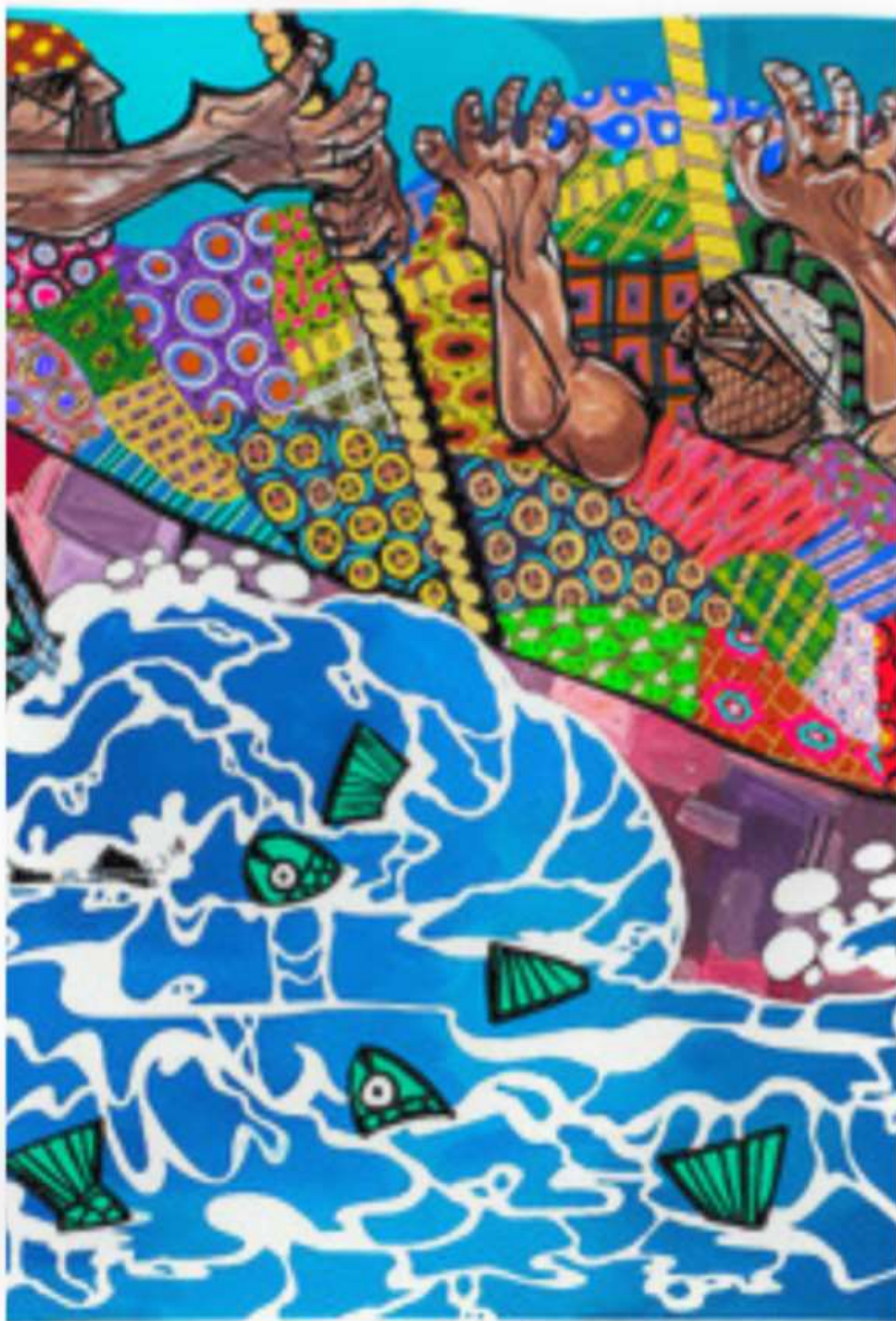


Entretextos

ATEMÁTICO
v.21 n. 2

ISSN Digital: 2764-0809
ISSN Impresso: 1519-5392



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donato Ruiz

Editora adjunta: Me. Fátima Christina Calicchio

Editor adjunto: Otávio Felipe Carneiro



ESTUDOS
DA
LINGUAGEM



Universidade
Estadual de Londrina

ENTRETEXTOS

volume 21 - número 2 - jun./dez. 2021.

Universidade Estadual de Londrina

Reitor:

Prof. Dr. Sérgio Carlos de Carvalho

Vice-Reitor

Prof. Dr. Décio Sabbatini Barbosa

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Ana Heloisa Molina

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino

Vice-Coordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Editor Chefe

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Editores Adjuntos

Fátima Christina Calicchio – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Otávio Felipe Carneiro – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Editores de *layout*

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Fátima Christina Calicchio

Otávio Felipe Carneiro

Editores de texto

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Fátima Christina Calicchio

Otávio Felipe Carneiro

Evelyn Mayer Patrícia Medeiros Galvão

Fabiano Augusto Pinto

Gabrieli Rombaldi

Isabela Rao

Juliana Moratto
Marcelo Cristiano Acri
Natália Prado
Neri de Souza Santana
Nicole Pereira dos Santos
Romina Leonor Toranzos
Samara Carneiro Christovão Barbosa
Thaísa Cristina Zancompé

Editoração da Capa

Fátima Christina Calicchio
Otávio Felipe Carneiro

Foto da capa

Pesca na Galiléria, Dicotomia, 2021
Artista: Fivo (Nome artístico)
Artista: Felipe Augusto de Oliveira Volponi

Normalização

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Profa. Dra. Adja Blabino Amorim Barbieri Durão – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Audrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Clemliton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro – Universidade Federal do Paraná - UFPR
Prof. Dr. Ricardo Maria dos Santos – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Sérgio Possenti – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Comitê AD HOC (v.21, n. 2, 2021)

Prof. Dr. André William Alves de Assis – Universidade Estadual de Maringá - UEM
Prof. Dr. Enrique Nuesch – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Prof. Dr. Marco Túlio Urzêda Freitas – Universidade Paulista - UNIP
Prof. Dr. Nathan de Souza – Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
Prof. Dr. Orlando Paula – Universidade de Taubaté - UNITAU
Prof. Dr. Renilson José Menegassi – Universidade Estadual de Maringá - UEM
Prof. Me. Diogo Oliveira do Espírito Santo – Universidade Federal do Rencôncavo da Bahia - UFRB
Prof. Me. Marcelo Cristiano Acri – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Aline Sadd Chaves – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Carla Leila Oliveira Campos – Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAM
Profa. Dra. Cintia Blank – Universidade Federal de Pelotas - UFPel
Profa. Dra. Clarice Vaz Peres Alves – Faculdade Anhanguera - ANHANGUERA
Profa. Dra. Cláudia Ferreira – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Cristina Lopomo Defendi – Instituto Federal de São Paulo - IFSP
Profa. Dra. Érica Danielle Silva – Universidade Estadual de Maringá - UEM
Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva – Universidade Federal do Paraná - UFPR
Profa. Dra. Leila Carvalho Mendes – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Profa. Dra. Maria Emília Barreto Barros – Universidade Federal do Sergipe - UFS
Profa. Dra. Marília de Melo Costa – Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
Profa. Dra. Patrícia Ormastroni Iagallo – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Profa. Dra. Paula Tatiane Silva Antunes – Universidade Federal do Acre - UFAC
Profa. Dra. Shirley Guedes – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Profa. Dra. Sirlene Aparecida Aragão – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Me. Déborah Rorrato – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Denise Ismenia Ortenzi – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Me. Michely Gomes Avelar – Universidade Estadual de Goiás - UEG
Profa. Me. Paola Natacha Bogusz – Universidade Estadual de Maringá - UEM
Profa. Me. Tayza Cristina Nogueira Rossini – Universidade Estadual de Maringá - UEM

Periodicidade

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por/ Indexed by

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

**Catálogo na publicação
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos /

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impresa)
E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

1. Letras – Periódicos. 2. Lingüística - Análise do discurso –
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Estudos
da Linguagem

CDU: 8



Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970

Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

Inglês como meio de instrução na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: análise dos documentos de áreas

***English as a medium of instruction in Brazilian graduate courses:
an analysis of criteria by disciplines***

***Inglés como medio de instrucción en programas de posgrado en
Brasil: análisis de documentos de áreas***

Telma Nunes Gimenez¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6143-3895>

Henrique Rodrigues de Oliveira²

 <https://orcid.org/0000-0002-4948-120X>

Leonardo Amaral Carneiro³

 <https://orcid.org/0000-0002-1070-0604>

RESUMO: O crescimento do inglês como meio de instrução como parte de estratégias de internacionalização do ensino superior no Brasil tem sido verificado por meio de levantamentos recentes (GIMENEZ *et al.*, 2018). Dentre as motivações para sua adoção nos programas de pós-graduação (PPGs), verifica-se o papel dos parâmetros de qualidade estabelecidos pelo sistema de avaliação da CAPES. Neste estudo, foi realizada análise de conteúdo dos documentos de áreas do conhecimento no quesito "Perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs". Os resultados indicaram variados graus de explicitude do quesito "aulas em inglês" nas diferentes áreas do conhecimento, com predominância no Colégio de Ciências da Vida (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde). Especula-se que isso se deve ao fato de essas áreas apresentarem maior poder de generalização de resultados de pesquisas e de colaboração internacional e nas quais o inglês assume papel de língua franca da ciência com hegemonia sobre demais línguas estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Pós-graduação. Inglês como meio de instrução.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora Sênior na Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* tjgimenez@uel.br. Bolsista CNPq (Processo 311655/2018-1).

² Estudante de graduação em Letras-Inglês, Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* henrique_rodrigues2000@hotmail.com.

³ Estudante de graduação em Letras-Inglês. Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* amaralc.leonardo@gmail.com.

ABSTRACT: The growth of English as a means of instruction as part of the internationalization strategy for higher education in Brazil has been verified through recent surveys (GIMENEZ et al., 2018). Among the motivations for its adoption in graduate programs (PPGs) there is the role of quality parameters established by the CAPES evaluation system. In this study, a content analysis of documents from knowledge areas was carried out in the item "Perspectives of the PPG internationalization process". The results indicated varying degrees of explicitness of the item "English medium classes" in different areas of knowledge, with a predominance in the College of Life Sciences (Agrarian Sciences, Biological Sciences and Health Sciences). It is speculated that this is due to the fact that these areas have greater power to generalize research results and international collaboration and in which English functions as the lingua franca of science with hegemony over other foreign languages.

KEYWORDS: Internationalization. Graduate programs. English medium instruction.

RESUMEN El crecimiento del inglés como medio de instrucción como parte de la estrategia de internacionalización de la educación superior en Brasil se ha verificado a través de encuestas recientes (GIMENEZ et al., 2018). Entre las motivaciones para su adopción en los programas de posgrado (PPG) se encuentra el rol de los parámetros de calidad ajustados por el sistema de evaluación CAPES. En este estudio, el análisis de contenido de documentos de áreas de conocimiento se realizó en el ítem "Perspectivas del proceso de internacionalización de PPG". Los resultados indicaron diversos grados de explicitación del ítem "clases en inglés" en diferentes áreas del conocimiento, con predominio en las Ciencias de la Vida. Se especula que esto se debe a que estas áreas tienen mayor poder para generalizar resultados de investigación y colaboración internacional y en las que el inglés asume el papel de lengua franca de la ciencia con hegemonía sobre otras lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Posgraduación. Inglés como medio de instrucción.

Introdução

Em 2018, como parte de um projeto de pesquisa sobre a adoção do inglês como meio de instrução em duas universidades brasileiras⁴, um dos entrevistados confirma uma das motivações para passar a ofertar aulas nessa língua na pós-graduação:

Entrevistador: Você acha que, por exemplo, ofertar disciplinas em inglês atrairia mais estudantes, é isso? Por que a gente deveria pensar em ofertar?

Professor: Eu acho que... o que acontece hoje é que há uma cobrança pra isso.

Entrevistador: Da CAPES⁵?

Professor: Da CAPES mesmo. Então as pessoas vão tentando se organizar conforme o que é cobrado.

(Entrevista, Professor de Ciências da Saúde, junho 2019)

⁴ Título do projeto: *Inglês como meio de instrução em duas instituições públicas de ensino superior sob a perspectiva de Inglês como Língua Franca: política em prática.*

⁵ A CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, o MEC – Ministério da Educação, tem sido um dos principais financiadores da pós-graduação no Brasil, por meio de processo de avaliação por pares.

Esta fala atesta o impacto que agências externas podem exercer sobre essas iniciativas. A fala do professor reflete a percepção de que a “cobrança” de uma das principais fontes de financiamento da pós-graduação brasileira exerce pressão sobre a oferta ou não de disciplinas na língua estrangeira em um país onde a maioria da população fala português.

De fato, na última década, o inglês como meio de instrução (doravante IMI), tem sido adotado em ritmo crescente por instituições do ensino superior como parte de suas estratégias de internacionalização em diversas partes do mundo (DEARDEN, 2014; DOIZ; LASAGABASTER; SIERRA, 2013; MACARO *et al.*, 2018; MURATA, 2018). Esse contexto de uso da língua tem sido definido como “[...] o uso do inglês para ensino de disciplinas acadêmicas (cujo foco não seja a própria língua inglesa) em países ou jurisdições onde a língua da maioria da população não é o inglês (DEARDEN, 2014, p. 4).

Em situações onde o inglês funciona como uma língua estrangeira, IMI geralmente tem sido adotado como forma de atrair estudantes e professores estrangeiros, bem como ampliar as possibilidades de aprendizagem e prática de inglês para os alunos (MURATA; LINO, 2018; BAUMVOL; SARMENTO, 2019a), dentre outras motivações.

As universidades brasileiras, acompanhando suas similares internacionais, estão também começando a ofertar disciplinas em inglês como parte dos esforços em desenvolver o que vem sendo chamado de internacionalização “em casa”. Em 2016, um estudo publicado pelo Conselho Britânico (BRITISH COUNCIL, 2016) identificou 641 dessas disciplinas, principalmente como atividades extracurriculares. A atualização desse estudo para o período de 2017-2019 mostra um aumento para uma média de 1011 disciplinas, predominantemente em nível de pós-graduação (GIMENEZ *et al.*, 2018). Esse rápido crescimento está acompanhado por várias sessões de treinamento de professores, ofertadas em diferentes universidades (MARTINEZ; FERNANDES, 2020; VERDU, 2017; ZÜGE; BARRETO; NOVELLI, 2020).

Apesar do aumento no número de disciplinas da graduação e da pós-graduação ministradas em inglês, pesquisas sobre esse novo contexto linguístico ainda são incipientes (BAUMVOL, 2016; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; BAUMVOL; SARMENTO, 2019b; MARTINEZ, 2016; MARTINEZ; FERNANDES, 2020; VERDU, 2017). Entretanto, o interesse por essa área de pesquisa vem crescendo. Os títulos de quatro projetos aprovados no âmbito da chamada *Brazil UK English Collaboration Call 2018-2019*, lançada

em 2018, evidenciam esse interesse: *English as a Medium of Instruction in Two State-funded Brazilian Higher Education Institutions from a Lingua Franca Perspective: Policy in Practice, Is There a Minimum Level of English Proficiency to Teach in a University EMI Context? EMI Training for University Professors: a Potential Tool for Internationalization, e The Changing Language and Literacy Landscapes of Brazilian Universities: English in Policy Development and in Practice* (BRITISH COUNCIL, 2020).

Este artigo traz uma análise de conteúdo das diretrizes de diversas áreas de conhecimento como parte do processo de avaliação da pós-graduação, consolidadas em documentos de área da CAPES, para identificar se estes mencionavam explicitamente “aulas em inglês” como quesito de qualidade. Apoiando-nos em literatura sobre IMI e internacionalização do ensino superior, buscamos discutir o modo como a língua inglesa vem se associando à internacionalização da educação superior não apenas em relação a publicações em periódicos, mas também como indicador de qualidade do ensino.

IMI e a internacionalização do ensino superior

Na última década, tem se intensificado o processo pelo qual instituições de ensino superior brasileiras buscam imprimir uma dimensão internacional às suas missões, passando a planejar estrategicamente ações para dar mais visibilidade a suas pesquisas, por meio de programas de mobilidade e/ou cooperação internacional, com vistas à melhoria de posições em *rankings* internacionais, dentre outras motivações (FINARDI; GUIMARÃES, 2017).

Como afirma Wit (2010), a internacionalização não se realiza da mesma maneira em todos os lugares do mundo e as estratégias são filtradas e recontextualizadas em função do contexto interno da universidade, categoria institucional e sua posição no contexto mais ampliado. Segundo ele, a crescente importância e a diversidade de entendimentos sobre o que seja internacionalização, motivações, abordagens e estratégias demandam avaliação de sua qualidade. Há pelo menos duas décadas, diversos documentos produzidos no exterior têm delineado diretrizes e instrumentos visando à avaliação da internacionalização na educação superior (Wit, 2010). Embora haja iniciativas internacionais bem sucedidas de definição de critérios e instrumentos para avaliação da qualidade da internacionalização, é amplamente reconhecido que a sensibilidade às diferenças locais é requisito essencial, tendo em vista ser este um

processo fortemente influenciado pelo contexto. Esta também é a posição do European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA) no seu *The Guide to Quality in Internationalisation* (AERDEN, 2017), no qual são delineados parâmetros (*frameworks*) para os cursos e para as instituições.

As tensões inerentes ao propósito de situar-se no panorama global de educação superior e ser sensível às realidades locais, que também se revelam nas diferentes áreas do conhecimento, não podem ser desconsideradas em uma perspectiva crítica da internacionalização (RIZVI; LINGARD, 2010). Isto é particularmente relevante no caso das línguas, pois estas exercem papel fundamental nas trocas internacionais almeçadas pelas instituições. Nesse sentido, a língua inglesa tem sido adotada como língua franca acadêmica (JENKINS, 2014; MURATA, 2018), marginalizando outras línguas, a ponto de internacionalização ser considerada sinônimo de “Englishization” (KIRKPATRICK, 2011).

O movimento que fortalece a língua inglesa é impulsionado por vários fatores, dentre eles os mecanismos de avaliação que valorizam essa língua como indicador de qualidade, como é o caso do financiamento da pós-graduação em universidades brasileiras, que será tratado na seção seguinte.

A internacionalização do ensino superior e os parâmetros de qualidade da pós-graduação

Em 2020, o presidente da CAPES informou que:

[...] 95% das pesquisas no Brasil são feitas no âmbito da pós-graduação [...] que hoje conta com 4.649 Programas que reúnem 6.947 cursos. Destes, 3.653 são mestrados acadêmicos e 2.405 doutorados. Além disso, há também os programas profissionais com 852 mestrados e 37 doutorados.⁶

A criação e manutenção desses programas é feita por meio de dois processos: Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação, ambos contando com a colaboração de membros da comunidade científica.

Ao longo do tempo, esse processo de avaliação tem sido orientado por parâmetros de qualidade que classificam os programas e determinam o montante de financiamento

⁶ CAPES. Presidente explica importância da avaliação para a pós-graduação. 2020. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/36-noticias/10389-presidente-explica-importancia-da-avaliacao-para-a-pos-graduacao>. Acesso em 10 out. 2020.

que eles receberão da CAPES. Esse sistema é, portanto, claramente indutor da produção científica e tecnológica do país. Mais recentemente, a internacionalização passou a ocupar espaço cada vez mais relevante dentre esses parâmetros, especialmente após o término do programa Ciência sem Fronteiras⁷ e criação do Programa CAPES PrInt⁸, que instituiu novo regramento para acesso aos fundos públicos para atividades de mobilidade e cooperação internacionais.

Em dezembro de 2018, foram aprovados novos parâmetros para aferição de qualidade dos programas, com vistas a dar maior destaque à formação e avaliação de resultados do que nos processos. De acordo com notícia veiculada no site da CAPES⁹:

[...] No quesito Programa, pretende-se avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos. Quanto ao quesito Formação, a análise abrangerá aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e das atividades de pesquisa, bem como a avaliação do egresso. Já em relação ao Impacto na Sociedade, a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectual, os efeitos econômicos e sociais do programa, internacionalização e visibilidade.

Cada área do conhecimento define os pesos para esses quesitos, a partir de limites estabelecidos pela ficha de avaliação aprovada pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (BRASIL, 2020b). Assim, cada uma elaborou um Documento de Área, de estrutura similar para todas as áreas do conhecimento, no qual são contempladas suas especificidades. Na seção intitulada “Considerações sobre o futuro da área”, um dos itens é “Perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs”.

Metodologia do estudo

Para identificar os indicadores de internacionalização das diferentes áreas do conhecimento e verificar se o ensino por meio do inglês constituía um requisito implícito

⁷ O Programa Ciência sem Fronteiras foi um “programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” por meio de bolsas para mobilidade internacional de estudantes de graduação e pesquisadores (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>).

⁸ O Programa CAPES PrInt sucedeu o programa Ciência sem Fronteiras, direcionando o foco para a internacionalização das universidades a partir do fomento à construção, implementação e a consolidação de planos estratégicos em áreas do conhecimento prioritárias (<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-2013-capes-print>).

⁹ CAPES. Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas. 2019. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>. Acesso em: 10.out 2020.

ou explícito nesses documentos, foi realizada uma busca em documentos de área no site da CAPES (<https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>), o qual as divide em três grandes colégios: Ciências da Vida; Humanidades; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Por sua vez, esses colégios se subdividem, como segue:

Quadro 1: Ciências da vida

CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I, II e III	Enfermagem
Medicina Veterinária		Farmácia
Zootecnia/Recursos Pesqueiros		Medicina I, II e III
		Nutrição
		Odontologia
		Saúde Coletiva

Fonte: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

Quadro 2: Humanidades

CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia/Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura
Ciências da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Filosofia	Economia	
Geografia	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	
História	Serviço Social	
Psicologia		
Sociologia		

Fonte: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

Quadro 3: Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física	Engenharias I	Biotecnologia
Ciência da Computação	Engenharias II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharias III	Ensino
Matemática / Probabilidade e Estatística	Engenharias IV	Interdisciplinar
Química		Materiais

Fonte: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

A consulta foi realizada no período de 20 de junho e 10 de julho de 2020, a partir dos novos documentos de área referentes ao ano de 2019. Os documentos foram lidos e foram destacados os indicadores de internacionalização apontados na seção *Perspectivas do processo de internacionalização dos PPGs*. Os trechos relevantes, isto é, os que diziam respeito ao uso de línguas, foram agrupados em três categorias e dispostos em uma planilha em Excel:

a) Menção *explícita*, quando o documento indicava claramente aulas ministradas em inglês (e.g. Ciências Agrárias I: “um conjunto de iniciativas em que a língua inglesa esteja presente nas disciplinas, nas discussões, nos convênios e na mobilidade de autoridades mundiais, além da atração de estudantes internacionais de países desenvolvidos”.)

b) Menção *implícita*, quando o documento indicava aulas em línguas estrangeiras (e.g. Engenharia II: “Participação de pesquisadores visitantes internacionais nas atividades presenciais do programa, incluindo oferta de disciplinas em outro idioma”.)

c) *Outras ações*, quando aulas não eram explicitamente mencionadas (e.g. Geociências: “As publicações dos docentes permanentes devem se dar predominantemente em periódicos internacionais dos estratos mais elevados do Qualis, livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade; participação de docentes em atividades internacionais”.)

IMI nos documentos de área

Nesta seção, serão trazidas as informações compiladas dos documentos de área de acordo com sua distribuição pelos Colégios e sintetizadas nos quadros 4, 5 e 6 constantes dos Anexos.

O Quadro 4 (Apêndice I) traz os resultados para o Colégio de Ciências da Vida. Das 16 áreas de conhecimento, 5 mencionam explicitamente aulas em inglês (Ciência de Alimentos, Ciências Agrárias I, Medicina Veterinária, Farmácia, Medicina I), 6 fazem referência implícita, ao considerar importante aulas dadas em língua estrangeira, dadas por professores estrangeiros ou mesmo por disciplinas e cursos dados no Exterior (Zootecnia e Recursos Pesqueiros, Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Enfermagem, Medicina II, Nutrição). Nas outras cinco áreas,

embora não haja referência explícita sobre ensino em inglês, infere-se a valoração maior dada a essa língua, pela menção a qualidade exemplificada por parceria com universidades britânicas (Biodiversidade) ou com foco em publicações internacionais em parceria com pesquisadores internacionais (Ciências Biológicas I e II, Medicina III, Odontologia).

O Quadro 5 (Apêndice II) traz os resultados para o Colégio de Humanidades. Das 20 áreas do conhecimento, 1 (Filosofia) faz menção explícita a aulas em inglês. 5 indicam implicitamente essa ação, seja por mencionar aulas em línguas estrangeiras (Ciências da Religião e Teologia, Educação), seja por prever aulas dadas por professores estrangeiros ou por docentes do programa no Exterior (Comunicação e Informação, Direito, Linguística e Literatura). As demais 14 áreas preveem ações no Brasil e no Exterior, com vários indicadores que incluem publicações internacionais, projetos conjuntos, acordos de cotutela, etc.

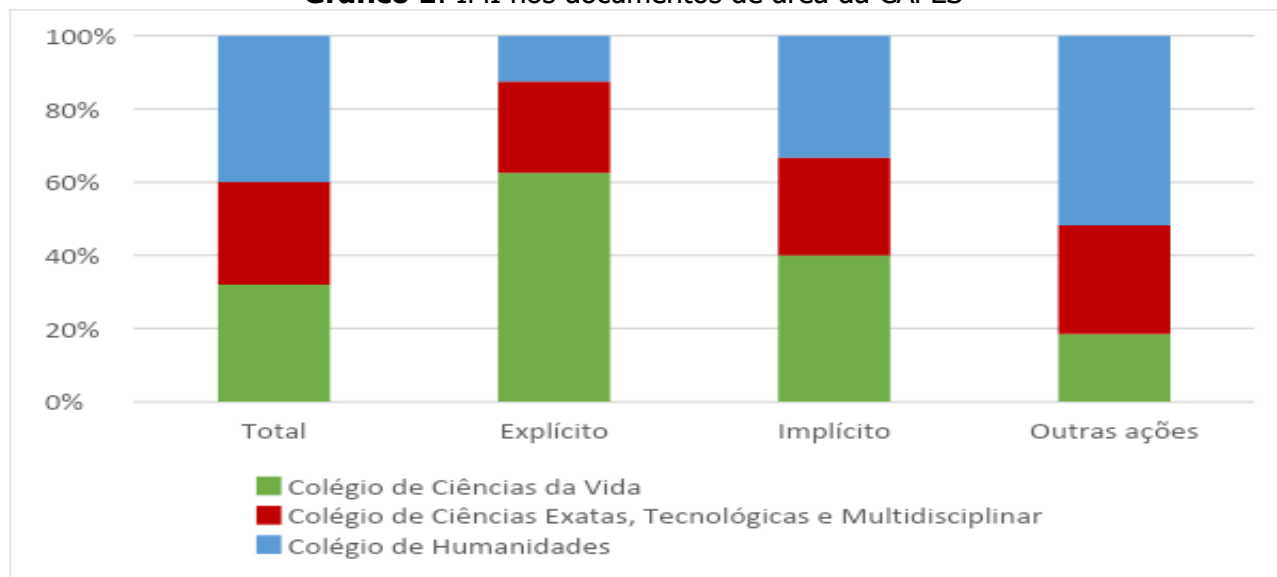
O Quadro 6 (Apêndice III) traz os resultados para o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Das 14 áreas de conhecimento, 2 mencionam especificamente o ensino em inglês (Astronomia/Física, Materiais), 4 fazem referência implícita ao mencionar ensino em outras línguas (Química, Engenharias II, Engenharias IV, Ciências Ambientais). As 8 restantes valorizam inserção internacional por meio de publicações e participação em diversas atividades no Exterior ou cooperação internacional, bem como atração de estudantes estrangeiros (Ciência da Computação, Geociências, Engenharias I, Engenharias III, Biotecnologia, Ensino, Interdisciplinar, Matemática/Probabilidade e Estatística).

O Gráfico 1 mostra essas características em percentuais, onde se nota que o Colégio de Ciências da Vida apresenta maior número de áreas com menção explícita a aulas dadas em inglês como indicador de internacionalização, ao passo que o Colégio de Humanidades tem preponderância de outras ações não ligadas necessariamente a aulas em inglês ou em outras disciplinas. De fato, é nesse Colégio que encontramos referências a relações Sul-Sul¹⁰ como importante estratégia de internacionalização, ao passo que o Colégio de Ciências da Vida valoriza publicações em periódicos de alto impacto. Isto

¹⁰ As relações Sul-Sul se caracterizam pela busca de colaboração com países emergentes, buscando maior simetria entre os países. Distingue-se das relações Norte-Sul, marcadas por hierarquias que subordinam países como o Brasil, em relação a países mais desenvolvidos

sugere que diferentes áreas do conhecimento têm aderido mais fortemente à proposta de que IMI é uma das principais estratégias para atração de discentes e pesquisadores internacionais, assim como para desenvolvimento de proficiência nessa língua, para fins acadêmicos.

Gráfico 1: IMI nos documentos de área da CAPES



Fonte: Os autores.

Discussão dos resultados

A maior explicitude em relação a aulas em inglês como indicadores de internacionalização no Colégio de Ciências da Vida indica a importância que essa língua adquire para as áreas do conhecimento que tratam de estudos com maior potencial de se beneficiarem de cooperação internacional, por seu alto grau de generalização. Por outro lado, o Colégio de Humanidades, com áreas que reconhecem o caráter localizado de suas pesquisas, considera outros indicadores como mais significativos (por exemplo, publicações e cooperação internacional).

O caráter implícito, ou seja, a menção a aulas em língua estrangeira, sem listar quais seriam as línguas, pode justificar grande parte de docentes percebendo “cobrança” para dar aulas em inglês, por ser essa língua hegemônica, conforme indicado na introdução deste artigo. Além disso, diversas atividades, como aulas no exterior, podem ser interpretadas como atividades que requerem docência em inglês, o que reforça percepções de que a internacionalização do ensino superior não pode prescindir da língua inglesa.

O reconhecimento explícito do inglês como indicador de internacionalização nos

programas de pós-graduação pode significar que as áreas dos demais Colégios poderão se ver pressionadas para adotar semelhante critério para ter acesso ao financiamento proporcionado pela agência financiadora. Atualmente, o Colégio de Humanidades é o que tem se inclinado menos para essa tendência, abrindo-se para o multilinguismo e valorizando também relações Sul-Sul, como faz a área de Antropologia/Arqueologia.

A construção do discurso sobre a importância da língua inglesa para a internacionalização inclui a sua incorporação explícita ou implícita em diretrizes de avaliação da qualidade da pós-graduação. Ao fazer esse reconhecimento formal em documentos de área, a comunidade científica brasileira se apropria desse discurso e o fortalece, tornando mais difícil ampliar a diversidade de entendimentos sobre qualidade de pesquisas ou de ensino na pós-graduação. O consenso parece estar sendo desafiado, ainda que timidamente, na área de Humanidades.

Considerações finais

Este estudo apresentou uma análise de documentos de áreas do conhecimento, produzidos para guiar o processo de avaliação de programas de pós-graduação no Brasil, como possível contribuição para entendimento das motivações e justificativas para adoção do inglês como meio de instrução. Diferentes áreas listam este critério de modo explícito ou implícito, e planejamentos estratégicos institucionais poderão direcionar esforços para atendimento desse requisito, considerando a importância do financiamento a partir do processo de avaliação por pares e configurado nesses documentos. Tal ação é importante, pois “pouco se problematizam as motivações e consequências sociais e educacionais do processo” (JORDÃO *et al.*, 2020, p. 41).

Os resultados deste levantamento preliminar poderão ser complementados por análises mais detalhadas e de cunho qualitativo, junto a docentes, buscando verificar de que modo os implícitos da avaliação são percebidos e quanto estes direcionam suas práticas docentes em contextos de grande competitividade por recursos.

Como sinalizado pelo estudo realizado pelo British Council/Faubai (GIMENEZ *et al.*, 2018), tem crescido o número de disciplinas ministradas em inglês na pós-graduação. Nos próximos anos, poderemos verificar um número ainda maior, se a docência em outra língua que não o português for considerado um indicador importante de internacionalização, reforçada pela percepção de que ela contribui para o

desenvolvimento de competências na língua das publicações científicas, quesito valorizado por todas as áreas do conhecimento.

A metáfora de que IMI é um trem em disparada, cunhada por Macaro (2015), tem sido reforçada pelo seu crescimento ao redor do mundo, porém não sem contestação (ver, por exemplo, JORDÃO *et al.*, 2020). Como procuramos mostrar neste estudo, critérios definidores de qualidade na pós-graduação podem estar sendo responsáveis pelo combustível da locomotiva.

Referências

AERDEN, Axel. *The Guide to quality internationalisation*. 2nd ed. [S. l.]: ECA Occasional Paper, 2017. Disponível em: <http://ecahe.eu/assets/uploads/2013/11/CeQuint-The-Guide-to-Quality-in-Internationalisation-edition-2017-1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BAUMVOL, Laura Knijnik. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In: Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa [Des]limiaries da Linguagem*, 9., 2016, Porto Alegre. *Anais eletrônicos* [...]. Porto Alegre: PUC-RS, 2016, p. 362-370. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/34.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. Can the use of English as a medium of instruction promote a more inclusive and equitable higher education in Brazil? *Simon Fraser University Educational Review*, Burnaby, v. 12, n. 2, p. 86-105, 2019a.

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. The growing presence of language issues in internationalization conferences. *In: FINARDI, Kyria Rebeca. (org.). English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019b, p. 27-54.

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. A internacionalização em casa e o inglês como meio de instrução. *In: BECK, Magali Sperling et al. ECHOES: Further Reflections on Language and Literature*. Florianópolis: EdUFSC, 2016, p. 65-82.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas*. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas-ramas>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Presidente explica importância da avaliação para a pós-graduação*. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/36-noticias/10389-presidente-explica-importancia-da-avaliacao-para-a-pos-graduacao>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sobre as áreas de avaliação*. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de>

avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRITISH COUNCIL. *Do ensino básico à universidade: pesquisas e colaborações sobre a língua inglesa: UK-Brazil english collaboration call 2018-2019*. 2020. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/internacionalizacao/uk-brazil-english-collaboration-call>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRITISH COUNCIL. *Guide of Brazilian Higher Education Courses in English 2016*. 2016. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guide_brazilian_highered_courses_in_english.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

DEARDEN, Julie. *English as a medium of instruction– a growing global phenomenon*. London: British Council, 2014. Disponível em: https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:4f72cdf8-b2eb-4d41-a785-4a283bf6caaa/download_file?file_format=pdf&safe_filename=EMI-%2Ba%2BGrowing%2BGlobal%2BPhenomenon.pdf&type_of_work=Report. Acesso em: 20 jun. 2020.

DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel (ed.). *English-Medium instruction at universities: global challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, maio/ago. 2017.

GIMENEZ, Telma *et al.* *Guide to English as a medium of instruction in Brazilian Higher Education institutions 2018-2019*. [S. l.]: FAUBAI, 2018. Disponível em: <http://faubai.org.br/britishcouncilfaubaiguide2018.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

JENKINS, Jennifer. *English as a lingua franca in the international university*. London: Routledge, 2014.

JORDÃO, Clarissa; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz; LAUFER, Gabriela Fagundes; FRANKIW, Thaina Caroline. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de *unstoppable train* e de como abordar a sua locomotiva. *Revista NEMITYRÃ*, v. 1, n.2, p. 30-43, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1A2wH5m_TsboXXV6UoZHWTGKZna5mgKI8/view. Acesso em: 15 fev. 2021.

KIRKPATRICK, Andy. *Internationalization or Englishization: medium of instruction in today's universities*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education, 2011. Disponível em: <http://repository.lib.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/201705439.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MACARO, Ernesto. English medium instruction: time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*, v. 24, n.2, 2015.

MACARO, Ernesto; CURLE, Samantha; PUN, Jack; AN, Jiangshan; DEARDEN, Julie. A

systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, v. 51, n.1, p. 36-76, 2018.

MARTINEZ, Ron. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, Kyria Rebeca (org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: EdUEL, 2016. p. 193-228.

MARTINEZ, Ron; FERNANDES, Karina. Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors in Brazil. In: SÁNCHEZ-PÉREZ, María del Mar. *Teacher training for English-medium instruction in higher education*. [S. l.]: IGI Global, 2020. p. 125-152.

MURATA, Kumiko. *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca perspective: exploring the higher education context*. Abingdon: Routledge, 2018.

MURATA, Kumiko; LINO, M. EMI in higher education: an ELF perspective. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. (org.). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon: Routledge, 2018, p. 400-412.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing education policy*. London: Routledge, 2010.

VERDU, Fabiane Cortez. EMI (English as a medium of instruction) como estratégia de internacionalização em casa: um estudo de caso num programa de pós-graduação em administração. In: *ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD*, 41., 2017, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2017, p. 01-08.

WIT, Hans de. *Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends, and issues*. Netherlands: The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders, 2010. Disponível em: https://www.eurashe.eu/library/modernising-Phe/mobility/internationalisation/WG4%20R%20Hans%20de%20Wit%20Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

ZÜGE, Aline Priscilla Brancalhão; BARRETO, Ana Igraíne de Góis; NOVELLI, Josimayre. EMI em foco: percepções, possibilidades e desafios. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 12, n. 26, p. 43-61, 2020.

Submetido em: 03 ago. 2020.

Aceito em: 01 abr. 2021.

Apêndice I

Quadro 4: Colégio de Ciências da Vida: aulas em inglês como indicador de internacionalização

PROGRAMA	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO	OBSERVAÇÕES
Ciência de Alimentos	oferta de disciplinas na língua inglesa e/ou outras línguas.		
Ciências Agrárias I	conjunto de iniciativas em que a língua inglesa esteja presente nas disciplinas, nas discussões, nos convênios e na mobilidade de autoridades mundiais, além da atração de estudantes internacionais de países desenvolvidos.		IMI como internacionalização ativa.
Medicina Veterinária	disciplinas em inglês.		
Zootecnia/Recursos Pesqueiros		oferecimento de disciplinas/atividades/cursos em língua estrangeira.	
Biodiversidade			Qualidade a partir de parcerias com universidades britânicas.
Ciências Biológicas I			Foco em publicações
Ciências Biológicas II			Foco em inserção de pesquisadores em colaborações internacionais.
Ciências Biológicas III		oferecimento de disciplinas e cursos no exterior.	
Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional		O oferecimento de disciplinas em outra língua e outras possíveis ações desenvolvidas pelos PPGs também serão consideradas.	

Enfermagem		participação e organização de cursos e eventos internacionais. [...] A oferta de disciplinas em outros países e em língua estrangeira no Brasil.	
Farmácia	o oferecimento de disciplinas na língua inglesa, inclusive com participação de professores estrangeiros, entre outros.		
Medicina I	a inserção do inglês nas atividades administrativas e de docência do programa, como língua primária de disciplinas e de redação e defesas de dissertações e teses, entre outras iniciativas; e (continua?)		
Medicina II		ações que busquem atrair alunos estrangeiros assim como professores de IES no exterior para participarem de disciplinas, cursos e outras atividades dos Programas.	
Medicina III			Foco em publicações e colaborações internacionais.
Nutrição		oferecimento de disciplinas e cursos de âmbito internacional e atração de docentes e discentes estrangeiros.	
Odontologia			Foco em publicações e colaborações internacionais.

Fonte: Os autores.

Apêndice II

Quadro 5: Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar: aulas em inglês como indicador de internacionalização

PROGRAMA	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO	OBSERVAÇÕES
Astronomia / Física	A criação de um ambiente propício à internacionalização - tais como, aulas, defesas de teses e dissertações e		

	concursos em língua inglesa.		
Ciência da Computação			Foco na atração de pesquisadores altamente qualificados para o Brasil e na liderança de pesquisadores brasileiros em pesquisas de ponta ou em redes de colaboração internacional.
Geociências			As publicações dos docentes permanentes devem se dar predominantemente em periódicos internacionais dos estratos mais elevados do Qualis, livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade; participação de docentes em atividades internacionais.
Matemática / Probabilidade e Estatística			Participação de docentes em atividades internacionais. A coordenação de área tem recomendado que as páginas de Internet dos programas tenham conteúdos em inglês.
Química		Oferecimento de disciplinas por pesquisadores internacionais estimuladas pelo uso de ferramentas de informática.	
Engenharias I			A existência de acordos de parcerias e mobilidade com outras instituições no exterior, especialmente aqueles extensivos aos discentes do programa são estimulados. Contudo, o processo de internacionalização deve não somente visar o envio de alunos para outros países, mas também oferecer condições para que alunos do exterior atuem no país. Além dos intercâmbios, é considerada importante iniciativa que os programas de Pós-Graduação da área tenham entre as regras de ingresso, mecanismos para que alunos de outros países possam participar, à distância, do processo seletivo para ingresso no programa.
Engenharias II		Participação de pesquisadores visitantes internacionais nas atividades presenciais do programa, incluindo oferta de disciplinas em outro idioma.	
Engenharias III			Foco no forte intercâmbio com grupos estrangeiros por parte de grupos de pesquisa brasileiros.
Engenharias IV		O intercâmbio de professores visitantes contribuindo na oferta de conhecimento ao corpo discente mediante disciplinas ou seminários.	
Biotecnologia			Foco em publicações e cooperações internacionais.

Ciências Ambientais		Número de pesquisadores internacionais como visitante ou convidado para atividades (cursos, disciplinas e palestras) no PPG e % de disciplinas ofertadas em idioma estrangeiro durante o quadriênio.	
Ensino			Foco em publicações e cooperações internacionais.
Interdisciplinar			Foco em cooperações internacionais.
Materiais	Participação de pesquisadores visitantes internacionais nas atividades presenciais do programa, incluindo oferta de disciplinas em outro idioma, preferencialmente inglês.		

Fonte: Os autores.

Apêndice III

Quadro 6: Colégio de Humanidades: aulas em inglês como indicador de internacionalização

PROGRAMA	EXPLÍCITO	IMPLÍCITO	OBSERVAÇÕES
Antropologia/Arqueologia			Considera como prioritária a manutenção de políticas voltadas às parcerias Sul-Sul, além das que priorizam o eixo Europa-Estados Unidos. Apresenta 18 indicadores sobre cooperação internacional e atividades internacionais no Brasil ou no Exterior.
Ciência Política e Relações Internacionais			Merecem destaque a produção intelectual divulgada por meio de publicação em periódicos internacionais, e intercâmbios em variados níveis com instituições estrangeiras, envolvendo estrangeiros docentes, discentes ou ainda profissionais com inserção acadêmica, para o benefício da troca de conhecimentos, experiências, tecnologia."
Ciências da Religião e Teologia		Cursos ofertados no Brasil por docentes e pesquisadores/as estrangeiros/as, preferencialmente em idioma estrangeiro.	

Educação		O uso de língua estrangeira na sala de aula e na leitura deve ser encorajado.	
Filosofia	Vários dos nossos programas oferecem ou já ofereceram disciplinas de pós-graduação em inglês, alemão ou francês. Oferta regular de aulas em línguas estrangeiras e, preferencialmente, o inglês, nos PPG.		Ministrar cursos, aulas, palestras a convite de universidades estrangeiras.
Geografia			É importante o acolhimento de professores e pesquisadores estrangeiros para ministrar cursos, palestras e orientações.
História			Texto curto, não menciona sobre disciplinas em língua estrangeira. Documento recomenda que o leitor acesse um site da CAPES.
Psicologia			Foco na produção científica, interações acadêmico-científicas e a institucionalização da internacionalização.
Sociologia			De acordo com o documento, publicações com suas versões em língua estrangeira alcançam poucos leitores no Brasil, especialmente nos cursos de graduação e na comunidade mais ampla que se beneficia das pesquisas em sociologia e ciências sociais. Do mesmo modo, pesquisas cujo foco são questões e temas nacionais encontram menor recepção para publicação em editoras e periódicos de reputação internacional.
Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo			De acordo com o documento, a área tem sido sensível à internacionalização, reconhecendo que se trata de processo gradual de inserção do corpo docente e discente dos PPGs em redes acadêmicas no exterior. A face mais evidente da inserção internacional tem se manifestado na produção científica.
Arquitetura, Urbanismo e Design			Foco em pesquisa e cooperações internacionais.
Comunicação e Informação		A internacionalização deve perpassar o tripé ensino, pesquisa e extensão, de modo a congregar atividades voltadas a	Os sites ou páginas dos programas devem estar em pelo menos três idiomas (Português, Inglês e Espanhol). Da mesma maneira, os editais de seleção (doutorado, mestrado, pós-doutorado, entre outros) devem ser elaborados nesses idiomas de modo a propiciar que candidatos estrangeiros participem dos processos seletivos.

		ministrar disciplinas em programas estrangeiros, bem como receber docentes estrangeiros.	
Direito		Esse apoio à mobilidade refletiu-se no envio de docentes para períodos no exterior, como estágios pós-doutorais ou estágio de pesquisa, bem como o exercício da docência como visitante em instituições estrangeiras. Atração de discentes para períodos de pesquisa ou para cursar algumas disciplinas no Brasil.	
Economia			"no atual quadriênio era de se esperar a continuidade e aprofundamento deste movimento [de internacionalização]. Contudo, uma preocupação que tem sido recorrente entre os programas diz respeito ao financiamento desta dinâmica de internacionalização, dado que se trata de processo caro e que deve ter fundos para lhe dar sustentação".
Planejamento Urbano e Regional / Demografia			Há consenso na Área referente à importância da internacionalização; falta-lhe, porém, maior debate sobre as características que tal processo deva ocorrer. É exigido, porém, que essa internacionalização, além de ser pensada de modo estratégico pelo PPG, ocorra de modo atrelado ao seu cotidiano, vinculando-a a relações com a sociedade local, regional e nacional.
Serviço Social			A área reforça a importância de fortalecer as articulações internacionais com países da América Latina, da África e de outros países de língua portuguesa, destacando a necessidade de as agências de fomento induzirem editais para projetos de cooperação com esses países.
Artes			Foco em publicações e cooperações internacionais.

Linguística e Literatura		<p>1º ETAPA: O acolhimento de professores e/ou pesquisadores de instituições estrangeiras para ministrar conferências e/ou disciplinas no Programa.</p> <p>2º ETAPA: Ações de acolhimento de professores e de pesquisadores de instituições estrangeiras, em estágio de pelo menos 15 dias, para ministrar disciplina, orientar pesquisa (mestrado, doutorado) e/ou participar de projeto de pesquisa. São ações complementares que referendam o processo de internacionalização dos Programas: a oferta de disciplinas em outras línguas.</p>	
--------------------------	--	--	--

Fonte: Os autores.

O novo homem existe? efeitos de sentido sobre masculinidade

Does the new man exist? effects of meaning on masculinity

¿Existe el nuevo hombre? los efectos de los sentidos en la masculinidad

Eliana Cristina Pereira Santos¹  <https://orcid.org/0000-0002-2952-3513>

RESUMO: Os estudos de gênero, fruto dos movimentos feministas, permitiram estudar além dos feminismos, os masculinos, o gênero masculino. As masculinidades, no plural, enquanto temática de estudo, têm se ampliado em vários campos acadêmicos: sociológico, psicológico, pós-estruturalistas e materialistas. Isso ocorre, porque o ser masculino vai além do biológico, é uma construção social, portanto, ideológica, discursivizada. Partindo do argumento de que não existe uma única masculinidade e tendo como aporte teórico a Análise de Discurso pecheutiana, pretende-se, neste trabalho, analisar a capa da revista Galileu, de novembro de 2018, que trata sobre a temática "O novo homem existe?". A capa, enquanto materialidade imagética e simbólica, é suporte de discursos que ressignificam efeitos de sentido sobre determinados sujeitos e suas relações sociais. Ou seja, discursiviza sobre as masculinidades. Para analisar o capa dessa revista, mobilizaremos os seguintes conceitos da teorieóricos: memória discursiva, interdiscurso e as formações discursivas, para trazer para o fio do discurso os efeitos de sentido que incidem sobre a masculinidade, discursivizados na materialidade midiática.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Masculinidades. Revista.

ABSTRACT: Gender studies, fruit of the feminist movements, have made it possible to study besides feminisms, masculinities, the masculine gender. The masculinities, in the plural form, as a theme of study, have been expanded in various academic fields: sociological, psychological, post-structuralist, and materialist. This occurs because being masculine goes beyond the biological; it is a social construction, therefore, ideological, discursivized. Starting from the argument that there is not a single masculinity and having as theoretical contribution the Pecheutian Discourse Analysis, it is intended, in this work, to analyze the cover of Galileu magazine, November 2018, which deals

¹ Doutoranda em Letras (UNIOESTE). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia (FAFIG). *E-mail:* eliana.foz@gmail.com

with the theme "Does the new man exist?". The cover, as imagetic and symbolic materiality, is a support of discourses that resignify effects of meaning of certain subjects and their social relations. That is, it discursivizes about masculinities. To analyze the cover of this magazine, we mobilize the following concepts of theory: discursive memory, interdiscourse and Discursive Formations, to bring to the thread of discourse the effects of meaning about masculinity discursivized in this media materiality.

KEYWORDS: Discourses. Masculinities. Magazine.

RESUMEN: Los estudios de género, fruto de los movimientos feministas, han permitido estudiar más allá de los feminismos, las masculinidades, el género masculino. Las masculinidades, en plural, como tema de estudio, se han expandido en diversos ámbitos académicos: sociológico, psicológico, postestructuralista y materialista. Esto ocurre porque el macho va más allá de lo biológico es una construcción social, por lo tanto, ideológica, discursiva. Partiendo del argumento de que no existe una única masculinidad y teniendo como aportación teórica el Análisis del Discurso Pecheutiano se pretende, en este trabajo, analizar la portada de la revista Galileu, de noviembre de 2018, que trata el tema "¿Existe el nuevo hombre? La portada, como imaginario y materialidad simbólica, es soporte de discursos que resignifican efectos de sentido sobre determinados sujetos y sus relaciones sociales. Es decir, discurre sobre las masculinidades. Para analizar la portada de esta revista, movilizamos los siguientes conceptos de la teoría: memoria discursiva, interdiscurso y formaciones discursivas, para traer al hilo del discurso los efectos de significado sobre la masculinidad discursiva en esta materialidad mediática.

PALABRAS CLAVE: El discurso. Las masculinidades. La revista.

Fios iniciais

Este trabalho analisa os efeitos de sentido provocados sobre o conceito "ser homem" apresentado na capa da edição de novembro de 2018 da revista Galileu, que coloca como chamada para a matéria principal a indagação: "O novo homem existe?". Criada com o nome Globo Ciência, a revista é divulgada mensalmente, desde 1991, pela Editora Globo, e veicula matérias que abordam assuntos relacionados à ciência, à história, à tecnologia, à religião e à saúde. A publicação é direcionada ao público em geral, uma vez que suas temáticas, ainda que consideradas científicas, apresentam uma linguagem mais acessível que um artigo de pesquisa em revistas especializadas. Galileu traz temáticas da atualidade com os discursos fundamentados em pesquisas acadêmicas, na busca por atender a um público diversificado, sem academicismos.

Para tal análise, utilizaremos como base metodológica e teórica a Teoria do Discurso de origem francesa, uma vez que através desta é possível amparar as análises, e, possibilitar a compreensão da materialidade da linguagem. A linguagem, enquanto mediação, é fundamental para a relação entre os seres humanos, com suas realidades e com a sociedade em que estão inseridos. A linguagem bem distante das visões

estruturalistas, mas, por uma ótica em que seu funcionamento e constituição são base material na constituição dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, está presente na forma como as pessoas se relacionam. Uma teoria que à sua maneira, num processo de dimensões institucionais e epistemológicas, rompe com o estruturalismo linguístico engessado e abre espaço para o imbricamento da Linguística com a História e a Psicanálise. A teoria trabalha com o conceito de noções advindas do materialismo histórico – condições materiais históricas que determinam o nível de ideologia, da psicanálise – com a descoberta do sujeito dividido entre consciente e inconsciente, do marxismo – as condições econômicas, e, a própria linguística que atravessam e constituem os sujeito e linguagem.

Posto que o ser humano é sujeito da e na linguagem que o constitui, os seguintes conceitos da Análise de Discurso serão utilizados, visando examinar quais processos discursivos são conjugados sob a forma de capa: interdiscurso, memória discursiva e formação discursiva. A formação discursiva é aquilo “que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Por sua vez, a memória discursiva é entendida como memória social, dentro da formação discursiva em relação de proximidade ao interdiscurso, nas palavras de Pêcheux (2009, p. 149) esse “todo complexo com dominante das formações discursivas”

Dois conceitos importantes serão requisitados durante a análise: o de Formação Discursiva, como um lugar que permite ao sujeito falar, se comportar, enfim, fornece sentidos diferentes dependendo de qual FD ele esteja inscrito, interpelado pela ideologia. Onde é a FD que fornece o sentido, o significando dentro de possibilidades regradas pela própria FD. Parafrazeando Santos (2013, p. 39 -79), só há significados, sentidos, quando a FD permite juntamente à memória discursiva, que reconstrói os discursos e reestabelece sentidos, um discurso situado historicamente,

A revista, enquanto materialidade discursiva, constitui um *corpus* discursivo “como dispositivo de agrupamento e de organização de sequências discursivas regulado pela noção de ‘condições de produção do discurso’” (CONEIN *et al.*, 2016, p. 33). Ou seja, a capa agrupa um número de elementos dispostos, organizados, regulados pela própria revista. A diagramação, seleção e disposição de cores, tamanho e disposição dos enunciados, são organizados de tal forma, no gênero discursivo capa de revista, que é convidado a ver e oferecido a ler por quem tiver interesse pelo assunto, ou, assinantes da revista.

A capa constitui essa organização regulada, uma vez que foi criada sob determinadas condições de produção, e, portanto, provoca efeitos de sentido. Enquanto materialidade

discursiva, a revista exerce no sujeito leitor processos de significação diversas e suas características são de fundamental importância para que se possa compreender o porquê de determinados efeitos de sentidos serem produzidos a partir dela. A proposta da revista é possibilitar aos seus leitores acesso a assuntos científicos e tecnológicos, sempre buscando vozes autorizadas para dar credibilidade às matérias.

No que tange à edição que é objeto de análise, a temática central é a masculinidade. Para chamar a atenção do leitor, a revista traz na capa a fotografia do cantor, rapper e poeta paulista Rincon Sapiência, também conhecido como Manicongo, vestido com uma saia rodada branca com pequenas estampas pretas. O cantor negro aborda em suas canções a valorização da afrodescendência no Brasil. A fotografia de um homem vestido de saia, em uma cultura em que os homens não usam esta vestimenta, já desperta a atenção do leitor para a reportagem que o uso de um vestuário tipicamente feminino na pele de um ser, sujeito masculino, é uma maneira de performar o masculino. O efeito da capa “é antes de tudo um efeito visual que determina essa conversão do olhar pela qual o invisível [...] se deixa enfim ser visto” (PÊCHEUX, 1990, p. 17). Em outras palavras, a capa da revista possibilita circular esse acontecimento histórico da edição, como testemunha ocular, falando em nome de, com a voz de autoridade da imprensa, tornando possível ver um homem vestido de saia.

Os invisíveis seriam as pessoas que se sentem representadas pela capa, afinal, na cultura ocidentalizada brasileira, há um estranhamento quando um homem não é apresentado vestindo calças, principalmente em uma capa de revista, mas a saia causa no leitor certa curiosidade e ao mesmo tempo espanto, além da invisibilidade de pessoas negras em capas de revista. A revista expõe seu olhar e afronta o poder patriarcal e heteronormativo não como adversária, mas uma negociadora potencial. Não chega a ser um acontecimento discursivo, mas, provoca um olhar de estranhamento frente à cultura do país e ao nível estrutural, uma vez que as representações binárias de gênero se impõem como normas estruturantes da dinâmica sociocultural na maioria dos países ocidentais. Por exemplo: a maioria dos homens não costumam usar saia nas sociedades ocidentais. Seria diferente em sociedades em que os sujeitos masculinos usam culturalmente saias e vestidos. Segundo Bourdieu (2010, p. 39), a saia é uma vestimenta que desencoraja ou impossibilita alguns tipos de atividades, são limitadoras de movimentos, e, para o feminino provoca é um tipo de roupa que provoca “um confinamento simbólico”.

Apresentados os fios iniciais, é mister dizer que o presente trabalho está dividido nas seguintes partes: alguns conceitos teóricos sobre gênero, masculinidade e estereótipos; um exercício de análise, considerações sobre os malefícios de uma masculinidade hegemônica e, por fim, à guisa da (in)conclusão, reflexões sobre a possibilidade de existir ou não um novo homem.

Sobre alguns conceitos teóricos

Com o advento dos movimentos feministas, o recrudescimento dos estudos de gênero e conseqüentemente com as reflexões sobre as identidades sexuais, particularmente na década de 60, – em que os estudos sobre as mulheres abriam uma gama de outras discussões necessárias essencialmente epistemológicas –, a temática da masculinidade também passou a ser objeto de estudo, uma vez que perpassa as discussões sobre relações de gênero.

Para Scott (1995), as pesquisadoras feministas assinalaram “que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (SCOTT, 1995, p. 73). Há que se reconhecer que foi através dos discursos feministas que as relações de gênero ganharam relevância no meio acadêmico, ou seja, a díade relacional masculino-feminino. O ápice encontra-se na mudança de perspectiva: de estudos de mulheres para estudos de gênero, “o gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 3).

O estudo sobre gênero permitiu estudar os femininos e os masculinos, uma vez que se refere às identidades sociais subjetivas do binário: mulher e homem. A construção social – e, portanto, cultural – impõe ao corpo sexuado maneiras de ser, de vestir-se, de relacionar-se, de poderio, de identidades, de subjetividades, de existência dentro de determinados grupos sociais. Os gêneros binários, masculino e feminino são, portanto, uma construção social.

Paralelo aos movimentos feministas podemos visibilizar o movimento *queer*², que

² *Queer*: com origem na língua inglesa, era um termo pejorativo para identificar pessoas que não eram aceitas socialmente ou que viviam à margem da lei (como prostitutas, devassos ou desempregado). Mais tarde, a palavra começou a ser

ultrapassa as questões políticas e de teorização da homossexualidade. A teoria *queer* soma aos movimentos feministas para problematizar as noções estruturalistas sobre sujeito, identidades, a desconstrução/fragmentação do binarismo, entre outros. O sujeito não é mais apenas racional, é também, do inconsciente, do desejo, da ideologia e dos discursos, conforme conceitos apresentados por teóricos como Freud, Lacan, Althusser, Foucault e Pêcheux.

É importante ressaltar que para Butler (1997), o sujeito só existe na medida em que se sujeita às regulações, às normas, sendo o próprio gênero uma norma, o que denomina de sujeito gendrado, ou seja, um sujeito que é forjado sob sobredeterminação complexas de identificações discursivas e simbólicas de sexualidade e de gênero, configurando sua posição-sujeito dentro de condições de produção e memória discursiva que o interpelam a determinadas normatização do corpo. Resultado de inúmeras repetições que o constituem e impõe efeitos sobre o gênero. Ou seja, o gênero é uma norma que apenas emerge nas relações de gênero. Somos sujeitados e subjetivados pelo gênero, “o ‘eu’ nem precede, nem segue o processo dessa ‘criação de um gênero’” (BUTLER, 1993, p. 7).

Em relação aos estereótipos, Amossy (1991, p. 21) afirma que estes são uma construção de leitura, como “representação coletiva cristalizada”. São como imagens pré-concebidas, fatiadas, abreviadas sob a influência do social. O social permite circular essas representações facetadas deformadas, de maneira que cristaliza no imaginário social a definição de muitas coisas. Os estereótipos constituem lugares de discursos, muitas vezes equivocados, do senso comum, onde são partilhados saberes de um grupo. Os estereótipos “autorizam a interação verbal [...] eles aparecem à luz da ideologia* para certas correntes que exercitam a análise ideológica dos discursos – o estereótipo relaciona-se, assim, ao pré-construído, segundo Pêcheux” (AMOSSY, 1991, p. 215-216, asterisco da autora).

A generalização e atribuição de valor pré-construídas, na maioria das vezes negativas, discursivizam como estereótipos de um grupo. No caso da masculinidade, são lugares de poder a serem ocupados. Modelos de comportamento sexual, tanto masculino quanto feminino, podem se tornar prisões, fontes de sofrimento e angústia para o gênero

usada como ofensa para pessoas que se desviavam da norma cisgênera. A partir da década de 80, começa a surgir a Teoria *Queer*, nas discussões sobre gênero. E o *queer*, então, começou a ser entendido como aquilo que é, por essência, “estranho”, ou seja, fora dos padrões sociais. Não existe uma forma apenas de ser *queer*. Na verdade, o termo é usado para questionar ideias sobre gênero que são impostas pela sociedade. Termo ainda não consensual com o qual se denomina a pessoa que não se enquadra em nenhuma identidade ou expressão de gênero. Informações baseadas em Jesus (2012), entre outras leituras.

que não se encaixa no real. Um real que designa “um corpus de regras operatórias transmitidas de uma geração a outra, cujo conteúdo ideológico se organizou” (PÊCHEUX, 2012, p. 33).

Na concepção da Análise de Discurso, todos os sujeitos são necessariamente atravessados pela ideologia e pelo inconsciente, independentemente do gênero. Ser sujeito é uma posição material linguístico-histórica produzida em meio ao jogo de contradições e tensões sócio ideológicas. É singular, pois é interpelado ideologicamente (ALTHUSSER, 1983) e não se trata do ser indivíduo, visto que é aquele que emerge entre a cadeia de significantes (LACAN, 1998) de modo único. Como afirma Henry (1992, p. 188-189): “o sujeito é sempre e ao mesmo tempo sujeito da ideologia e do inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”. Neste sentido, quais são os efeitos de sentido que a capa reproduzida abaixo (Figura 1) possibilita sobre a masculinidade?

Figura 1 – Capa da revista Galileu (novembro/2018)



Fonte: Fernandes (2018)

Na capa de novembro de 2018, com registro do fotógrafo Dulla, a revista Galileu traz no centro da imagem o rapper brasileiro Rincon, homem negro, com barba e bigode, vestindo saia godê (com predominância da cor branca e detalhes pretos), camiseta preta com detalhes brancos e blazer de cor branca e detalhes em cinza. Ele está calçado com meias pretas de bolinhas brancas e tênis branco e preto com detalhes florais. Rincon está

com uma das pernas apoiada sobre um banquinho de madeira, assim, o cotovelo direito apoia sobre essa perna enquanto que mão esquerda está apoiada na cintura. O rapper usa o cabelo endreadado³ amarrado no alto da cabeça, fazendo com que caiam sobre a testa como uma franja. Acima da cabeça, o enunciado “O novo homem existe?” Enquadrado, com as palavras em um revezamento de cores. O artigo “O”, em branco, está sobre um fundo verde. Já a palavra “homem” está em preto sobre um fundo branco, justamente o inverso de “existe”, escrito em branco sobre um fundo preto. Por sua vez, a palavra “novo” está escrita em alaranjado sobre um fundo preto; o oposto do ponto de interrogação, escrito em preto sobre o fundo alaranjado. Todos os elementos da capa são uma sequência discursiva, uma vez que são possíveis de serem analisadas por meio do discurso, afinal não são somente as palavras da capa que configuram uma sequência discursiva: as cores, o tipo de letra, a diagramação, a postura na foto são todos um conjunto possibilidades discursivas.

O fundo da fotografia é preenchido pelas cores preta e branca, o que evidencia a faixa rosa na parte superior da revista, com o nome da publicação, preço, código de barras, editora, edição e chamadas para outras reportagens. Com isso, mesmo com as cores monocromáticas que parecem confundir a visão, a saia é o grande destaque da fotografia. A cor rosa, enquanto efeito do ideológico, pode estar relacionada relacionada ao feminino. Na parte inferior, próximo ao banco, com letras pretas sobre o fundo amarelo, está o enunciado sobre o qual nos deteremos com mais afinco.

Quadro 1: Manchete da capa da revista Galileu (novembro/2018)

O novo homem existe? Estereótipos de masculinidade fazem mal à saúde. A ciência já sabe e os homens sentem na pele — então por que é tão difícil mudar?

Fonte: Galileu (novembro/2018)

“O novo homem existe?” A revista, ao nos indagar acerca da possibilidade de pensar em um homem diferente, permite também pensarmos em outros efeitos de sentido para o substantivo “homem”, no singular. Estaria a revista concebendo o sentido de homem compreendido do ponto de vista filosófico, enquanto espécie humana? Ou a categoria homem no sentido sociológico, enquanto categoria “gênero”? O sentido dado a ler está

³ Termo usado para denominar o cabelo que está com *dreadlocks*, ou, *dread* (abreviatura) de palavra inglesa. Descreve um estilo de cabelo que são enrolados de forma cilíndrica ou trançados em mechas longas e finas. Também é utilizado como tratamento capilar, para crescimento do cabelo. (experiências próprias)

relacionado à constituição sociológica que é atravessada pela categoria sexual masculina? Uma vez que, a palavra homem diz respeito à categoria gênero, e não está necessariamente ligado ao masculino, esta última está relacionada à categoria sexo biológico. Sendo assim, “homem” nunca é biológico, do ponto de vista sociológico. Nos estudos da filósofa Badinter (1993), a autora define que ser homem socialmente não existe uma definição, mas, significa tudo que não seja feminino.

Todos os adjetivos cujos sentidos estão atrelados ao ser feminino o homem rechaça, pois, em nome de uma masculinidade discursivizada como um real técnico racional, “o velho homem”, os sujeitos masculinos devem ser fortes, corajosos, devem ter sensibilidade inibida, ser mais racionais, ter salários maiores que as mulheres, devem possuir um melhor poder econômico, ser homens (com H maiúsculo), ser mais inteligentes, devem ser viris, inclusive produzir filhos, e apenas “ajudar” a mulher nos afazeres domésticos.

Discursivamente, a indagação sobre a existência de *um novo homem* traz, para o fio do discurso, que há interdiscursivamente um “velho homem” ou uma roupagem de homem que vem sendo questionada não somente pelo movimento feminista, mas também pelos movimentos *queer*. O discurso sobre a possibilidade de um *novo* é sustentado pela estratificação de outras formulações já realizadas sobre o velho homem. É a partir do velho que é possível pensar na construção de sentidos desse novo homem na história. Há uma memória discursiva, como matrizes de efeitos congelados que estabilizam sentidos para o lugar que o homem deve ocupar, sobre “ser homem” – ser humano “cisheteropatriarcal”.

A despeito das relações sociohistórica e cultural, o patriarcado pode ser entendido como um sistema político modelador de dominação masculina sob as mulheres, corroborado pelas instituições sociais, como por exemplo: a família nuclear, a igreja, entre outras. Onde o discurso sobre o gênero é binária. Ao nascer são atribuídas condições aos que biologicamente nascem macho somente para serem homens, e, à fêmea de serem mulheres. Sendo assim, “cis” ou cisgênero são pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento. Portanto, um ser humano cishetero é aquele em conformidade com seu gênero de nascimento tem orientação sexual, ou atração afetivossexual pelo gênero oposto. Essa memória discursiva está na matriz dos sentidos em relação ao ser homem. A revista, no enunciado “o novo homem existe?”, questiona a possibilidade de existência de um novo homem, uma vez que há inscritos na história social, pré-construídos sobre o substantivo homem, isto é, “como se esse elemento já se

encontrasse aí” (PÊCHEUX, 2009, p. 89). A adjetivação “o novo” causa o efeito de que existe há pouco tempo, que surgiu recentemente, em oposição ao velho: o homem “metrossexual” (fusão dos termos “metropolitano” e “heterossexual”). Entretanto, Badinter (1993, p. 165) denomina esse novo padrão de masculinidade de “homem reconciliado”, o qual saberia encontrar um equilíbrio entre solidez e sensibilidade, capaz de reconciliar seus aspectos masculinos e femininos sem que nenhum desses aspectos seja apagado. São os espaços identitários de fronteira, ou entre-lugares identitários, evidenciados pelas teorias *queer*.

Para Nolasco (1995, p. 184) “o novo homem é produto de mais uma possibilidade concedida pelo individualismo, e o que vem acontecendo não é ainda um movimento social”. Da mesma maneira, Badinter (1993, p. 187), afirma que a proposta de novo homem condiz com o fato de homens “não se reconhecem[rem] nem na virilidade caricatural do passado, nem no repúdio à masculinidade. Eles já são herdeiros de uma primeira geração de mutantes”.

Na mesma arte em que é feito esse questionamento, a revista Galileu traz a imagem de um homem com saia e cabelo comprido, elementos ideologicamente marcados como femininos. Há a naturalização de que para ser homem o cabelo deve ser curto e jamais se deve usar saia ou vestido. Segundo Porchat “roupas, gestos, olhares, falas, define-se um conjunto de estilos corporais que [...] por imposição das normas de gênero [...] todo esse aparato só alcança uma falsa estabilização de gênero” (PORCHAT, 2014, p. 90). Ou seja, há sentidos do movimento *queer* para além das concepções binárias de identidade (homem/mulher; hetero/homo; masculino/feminino) e, portanto, uma subversão de sentidos e políticas identitárias ancoradas em compreensões binárias de corpo. Um sujeito social que fornece, no exterior, um atravessamento de fronteira e limite imposto ao corpo, uma não materialização da norma identitária sexual, revelando sentidos de exploração de ambiguidade e fluidez própria da teoria *queer*.

A revista indaga se há um novo homem e, logo em seguida, em resposta, afirma que há estereótipos de masculinidade, ou seja, interdiscursivamente são retomados sentidos de uma formação discursiva de masculinidade relacionada ao “velho homem” e, não, ao novo homem indagado. Assim, podemos afirmar que duas formações discursivas são possíveis nesse discurso: a formação discursiva do novo homem e a da masculinidade estereotipada do velho homem. Entretanto, para compor o discurso, a revista Galileu se vale da imagem

de um homem negro, uma masculinidade subalternizada que é trazida para o discurso, de maneira que ressignifica os sentidos de masculinidade. Um negro para o novo homem enuncia um lugar político, provoca sentidos de protagonismo, efeitos de uma nova forma de existência da figura do negro, não hipersexualizado, tampouco estereotipado.

Os estereótipos de masculinidade configuram uma FD com aparência dissimulada pela transparência de sentidos já estabilizados e relacionados ao interdiscurso sobre o que deveria ou deve “ser homem”. É uma constituição de dependência que fala o que socialmente está estabelecido sobre o masculino: ser cisheteropatriarcal. Há um conjunto de discursos independentemente acerca de atributos sociais adequados à homens, sejam eles individuais ou partilhados. Entretanto, a revista apresenta uma ressignificação dessa masculinidade pertencente ao todo complexo dominante (PÊCHEUX, 2009, p. 149). É preciso recuperar os saberes discursivizados sobre a FD do velho homem, o homem da masculinidade estereotipada: independentemente, o ser homem tradicional fala antes, sustentando o intradiscurso, para a possibilidade de movência de sentidos

Estereótipos, substantivo masculino no plural, é a singularização do substantivo feminino masculinidade, oposição de feminilidade. Discursivamente os estereótipos são muitos em contraposição à masculinidade, evocam sentidos pré-construídos sobre um tipo de masculinidade: De acordo com a visão estereotipada, o único modelo. o único modelo de masculinidade possível seria o da masculinidade hegemônica: branca, heterossexual, dominante – um ser humano universalmente generalizável, e, geralmente, de classe econômica média alta, “associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e afirmar, se necessário pela força” (BADINTER, 1993, p. 99).

O conceito, derivado do latim *masculinus*, visa delimitar espaços que deveriam ser ocupados pelos homens. Por sua vez, a hegemonia trabalha “através da produção de exemplos de masculinidade (como as estrelas dos esportes profissionais), símbolos que têm autoridade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT; FERNANDES, 2013, p. 263). Como lembra a cientista social australiana, o termo hegemonia foi usado por Antônio Gramsci (1891-1937) na tentativa de compreender as dinâmicas das mobilizações estruturais das relações de classe. Advém desse contexto o conceito de masculinidade hegemônica, em detrimento às masculinidades plurais subalternizadas. As demais possibilidades de masculinidades não são contempladas no intradiscurso. Subalternizadas, a etnia, a classe social e a identidade sexual não são consideradas na masculinidade hegemônica. Essa masculinidade – no

singular – hegemônica ecoa sentidos de um modelo ideal de homem, o homem-padrão, atingível por praticamente nenhum homem ocidental. Ao mesmo tempo, os homens que mais se aproximam desse modelo-padrão exercem sobre os demais a própria masculinidade, os efeitos de sentido de poder, de controle, de privilégio sobre as outras masculinidades possíveis e subalternizadas. Em outros termos, a masculinidade hegemônica é uma roupagem, uma representação performática “construída diante de outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo” (BOURDIEU, 2010, p. 67).

A revista, enquanto porta-voz, está inscrita em uma FD de voz de autoridade midiática, dessa forma enuncia que a ciência já sabe que na masculinidade hegemônica há malefícios para o próprio homem e para a sociedade, esse velho homem reproduz hierarquias exageradas e essencializa a diferença entre macho e fêmea, ignorando as diferenças e categorização de gêneros. Contudo, no Brasil, em 2008, foi criada uma política de Estado, a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – princípios e diretrizes – PNAISH (BRASIL, 2008), por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), através da Secretaria de Atenção à Saúde e do Ministério da Saúde, considerando que o sexo socialmente masculinizado constitui problemas de saúde pública, já que os homens não vão regularmente ao médico e acabam morrendo mais cedo por falta de cuidados com a saúde pelo simples fato de não procurar a medicina. A política visa desde o fomento de recursos para pesquisa sobre a saúde dos homens, até o estímulo entre eles para o cuidado com a própria saúde, com seus corpos e com aqueles com quem se relacionam. Os estereótipos de masculinidade fazem mal à saúde, pois evocam sentidos de que os homens devido a um tipo de masculinidade não precisam ir regularmente ao médico, assim, não é a masculinidade que faz mal à saúde, mas, sim, os estereótipos que a constituem.

Então por que é tão difícil mudar? Mais uma vez a revista convoca o leitor a pensar possibilidades de respostas. Se a violência que os homens sofrem geralmente é provocada pelos estereótipos que sustentam a sua masculinidade, ou seja, os estereótipos da masculinidade é que provocam malefícios sentidos na pele, “por que é tão difícil mudar”? O advérbio de intensidade “tão” reforça o sentido do adjetivo ‘difícil’ que incide sobre o verbo “mudar”. Tomemos o verbo mudar, diferentes significações transitivas e intransitivas, produzindo uma circularidade de efeitos em mudar a masculinidade. Mudar no sentido de deslocar a masculinidade; mudar no sentido de realizar alterações grandes ou pequenas;

mudar para substituir por outra coisa diferente; mudar para transformar, converter a masculinidade em algo não maléfico. Esse mudar em relação à masculinidade desliza em seus sentidos, justamente pelas incompletudes e lacunas da língua e da história. Além disso, as próprias masculinidades são plurais e contraditórias, podendo evocar e performar diferentes repertórios em diferentes enquadres.

Além disso, mudar é difícil, porque a sociedade, assim como os discursos, não é homogênea. Ambos são contraditórios, possuem equívocos que lhe são constitutivos. Pêcheux (2012) adverte sobre a dificuldade de mudança, fazendo uma comparação “Lewis Carroll conseguiu descrever o mundo de Alice no País das Maravilhas com seus sorrisos sem gatos e suas personagens que encolhem, mas nenhum lógico poderia fazer o mesmo no País da Política” (PÊCHEUX, 2012, p. 252).

Parafraseando as considerações dos estudos de Medrado e Lyra (2008, p. 825), investigar sobre masculinidades vai muito além de perceber os efeitos de sentido nos discursos, mas, sim, apontar elementos culturais, “discutir preconceitos e estereótipos e repensar a possibilidade de construir outras versões e sentidos”. Ao mesmo tempo, pensar masculinidades dentro de uma formação discursiva que é heterogênea em relação a si mesma, consiste em pensar “onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’” (PÊCHEUX, 2007, p. 52), falo aqui de todos os discursos feministas e de gênero que se fazem presentes nos discursos sobre masculinidade pela presença-ausência, “estão disponíveis na memória discursiva como em um fundo de gaveta” (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Mudar a masculinidade hegemônica demanda pensar em mudanças regionalizadas, em pontos específicos. Compreender que o masculino é plural já é um passo inicial; compreender que o gênero é um construto, é compreender que esse lugar masculino hierarquizado, privilegiado, dominante no social, já é uma luta constante dentro do movimento feminista, que tem como princípio social, político e filosófico, a igualdade de gêneros, além dos movimentos *queer* que corroboram com a desestabilização da categoria gênero. Mas que, enquanto sujeitos de/na linguagem não se deve desconsiderar essencialmente que essa é ideológica, não é transparente, é ambígua, para, assim, falar de mudança.

Segundo Pêcheux (2012), a sociedade apresenta uma necessidade de homogeneidade lógica que ignora o equívoco, a falta e as contradições das relações sociais,

as filiações sociohistóricas de identificações dos sujeitos pragmáticos frente às inúmeras urgências do cotidiano. Seria muito ingênuo pensar em mudanças rápidas ou radicais, mesmo com as diversas transformações perceptíveis nas últimas décadas. Um caminho seria apostar nas contradições, nas incertezas, nas ambiguidades, nos movimentos.

A defesa de uma masculinidade hegemônica, praticamente inacessível, faz mal, é tóxica (SINAY, 2016), a ciência já sabe, já descobriu através de diversas pesquisas, e a revista enuncia que os homens sentem na pele esses estereótipos. A expressão "sentir na pele" não seria sentir na superfície, mas no íntimo que exala na pele, é vivenciar, experimentar as sensações que geralmente são ruins. Visto que, os homens sintam na pele os efeitos de sua agressividade excessiva, de seus medos físicos e psicológicos; sintam medo de serem fracos, vulneráveis e de se mostrarem obsessivos ao poder e ao dinheiro. Bell Hooks (1994) diz que quando as mulheres sentem dores emocionais, a sociedade possibilita e incentiva-as a falarem umas com as outras: as mulheres devem falar de suas emoções. Já em relação aos homens, a postura social machista, as normas patriarcais, os ensinam o historicismo racional, ou seja, que é mais homem aquele que não sente nada. Todos os sentimentos devem ser escondidos, camuflados e os homens devem esperar que o sentimento simplesmente desapareça. A única emoção que o patriarcado permite a eles é o sentimento de raiva, ficar bravo. O sentimento de raiva é, por consequência, a agressividade e a violência expressadas para mascarar a sua dor e as suas angústias, suas vítimas são as mulheres, outros homens ou eles mesmos.

(In) concluindo: fios finais

Para a revista Galileu, só um novo homem, do sexo masculino, não sofreria de males causados pela masculinidade. Segundo a publicação, os estereótipos fazem mal à saúde, não à masculinidade. Sendo assim, a masculinidade faz bem à saúde do homem, desde que seja pluralizada e ressignificada em outras bases, menos atreladas a concepções essencialistas e binárias de gênero. Contudo, há resistência à mudança, visto que, necessitaria admitir a emancipação feminina, a defasagem do modelo patriarcal e a desconstrução da hegemonia masculina, em detrimento do feminino e de outras masculinidades subalternizadas.

Discutir os efeitos de sentido sobre a masculinidade maléfica e seus estereótipos é mais do que necessário. Para compreender os estereótipos da masculinidade que fazem

mal à saúde, é necessário resgatar sentidos por meio do interdiscurso e da memória discursiva, saberes já discursivizados. Ao mesmo tempo, pensar masculinidades dentro de uma formação discursiva que é heterogênea em relação a si mesma, consiste em pensar na presença dos implícitos não apresentados no intradiscurso, mas, interdiscursivamente apresentados em relação a todos os discursos feministas e de gênero que se fazem presentes nos discursos sobre masculinidade pela presença-ausência na memória discursiva. É preciso lembrar que não há uma teoria pronta para acessar e analisar o objeto, pois em Análise de Discurso há que se fazer o deslocamento de conceitos e entrecruzamentos da história (materialismo histórico), da linguística e da psicanálise.

No discurso da revista, homem é apresentado como sinônimo de masculinidade, apesar de homem não ser o mesmo que masculinidade; são diferentes: a masculinidade são os atributos, as práticas do ser masculino. Já o sentido de homem muitas vezes é tomado como universal, ou da categoria homem. Está na hora de iniciarmos uma desconstrução do homem universal e hegemônico. Essa concepção estruturada reverbera machismo, sentidos patriarcais, por isso há que se pensar em masculinidades no plural. Porque os estereótipos fazem mal para o homem e para a sociedade, são generalizações que, como tal, necessariamente excluem, marginalizam, hierarquizam.

Mas o processo de desnaturalização se inicia quando mais discursos, como o veiculado pela revista Galileu forem replicados. Sim, há de se modificar os discursos. Mas a mudança é interesse de quem? Provavelmente seja do masculino que mais está longe, mais subalternizado em relação a masculinidade hegemônica. É preciso não cair nos discursos vitimistas, uma vez que a condição masculina na hierarquia social ainda se encontra em superioridade à feminina. Talvez por isso seja tão difícil mudar. Entretanto, a luta para acabar com os estereótipos ainda tem sido uma constante pelos movimentos de mulheres. A luta contra o patriarcado, o machismo e tantas outras práticas estereotipadas, são mais incisivas no feminino. No entanto, os homens precisam compreender sua masculinidade, para auxiliar nessa mudança que é feminista, uma perspectiva de igualdade e não superioridade feminina. Ou seja, é um processo de desconstrução, também do masculino em favor do feminino e do masculino também. Porque a hegemonia da masculinidade é como um submarino “está sempre lá, não necessariamente no fundo do mar, mas nas profundezas de um paradigma que estrutura o retorno do acontecimento sem profundidade” (PÊCHEUX, 2007, p. 55). A título de encerramento, é necessário dizer que

os efeitos de sentido ainda são os mesmos, não existe um novo homem, embora haja uma crise em relação à masculinidade hegemônica, ainda não há esse novo homem, o que há são reflexões e microrresistências, que têm produzido fissuras na estrutura hegemônica.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMOSSY, Ruth. Estereótipo. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1991.
- BADINTER, Elisabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 9. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Nacional de Saúde da Mulher da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. *Fortalecimento da política nacional de atenção integral à saúde do homem (PNAISH): compromisso versus ação na atenção básica*. Brasília: MEC, 2008.
- BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York, Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. *The psychic life of power: theories in subjection*. California: Stanford University Press, 1997.
- CONEIN, Bernard *et al.* *Materialidades discursivas*. Revisão técnica da tradução de Eni Orlandi e José Horta Nunes. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W.; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, p. v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013.
- FERNANDES, Nathan. O rosa é uma cor bonita, usar saia é confortável e chorar é um alívio: o rapper Rincon Sapiência conta como desafia estereótipos e enfrenta críticas por usar saia em show. *Galileu*, São Paulo, 18 nov 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2018/11/o-rosa-e-uma-cor-bonita-usar-saia-e-confortavel-e-chorar-e-um-alivio.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- HOOKS, Bell. *The will to change: men, masculinity, and love*. New York: Routledge, 1994.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo (1960). *In*: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 807-842.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Estudos feministas*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões e deslocamentos. Tradução José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. *In*: ACHARD, Pierre *et al.* (org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 163-252.

PORCHAT, Patrícia. *Psicanálise e transexualismo*: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler. Curitiba: Juruá, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. *A imagem do professor nas capas da Revista Nova Escola*: a circularidade do sentido. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SINAY, Sergio. *La masculinidad tóxica*. Buenos Aires: Ediciones B, 2016.

Submetido em: 17 dez. 2020.

Aceito em: 01 abr. 2021.

A didatização da canção no livro didático de língua portuguesa

The presence of the song in the Portuguese language textbook

La enseñanza de la canción en el libro de texto de lengua portuguesa

Jaqueline Moreto Cabral¹  <https://orcid.org/0000-0001-7661-1770>
Yuri Andrei Batista Santos²  <https://orcid.org/0000-0002-3805-0586>

RESUMO: A presente proposta objetiva analisar a maneira com que a canção, uma prática social de linguagem, é didatizada na constituição do livro didático de língua portuguesa. Nossas análises se encaminham por identificar o tratamento da canção a partir da consideração de três categorias de análise, a saber: 1) gênero discursivo; 2) gênero textual e 3) pretexto à gramática. Alicerçamos nas teorias de Bakhtin e do Círculo, bem como nas postulações de pesquisadores que endossam essa visão epistemológica e mobilizam tais aportes para a compreensão de distintos objetos de estudo, dentre os quais se encontra, também, o ensino de línguas. Nosso *corpus* é composto por propostas que didatizam a canção na coleção *Português-Linguagens* (2015). Dentre os resultados obtidos, destacamos a necessidade de pensarmos a produção do material didático em uma preocupação mais condizente com as reais necessidades comunicacionais dos educandos, uma vez que, no tocante ao trato da canção, a dimensão textual e/ou a dimensão discursiva são superficialmente exploradas pelas didatizações analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Canção. Livro didático. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: This proposal aims to analyze how the song, a social practice of language, is addressed in the Portuguese textbook. Our analyses are aimed at identifying how the song is employed in the textbook by considering three categories of analysis, namely: 1) discourse genre, 2) textual genre, and 3) pretext for grammar. We rely on the theories of Bakhtin and the Circle, as well as on researches that support this epistemological perspective and employ such contributions to the

¹ Mestre em Letras: Linguagens e Representações (UESC) e Professora da rede estadual do Espírito Santo. E-mail: jaquelinemoretocabral@gmail.com.

² Doutorando em Filologia e Língua Portuguesa (USP) e em Sciences du Langage (Université de Paris). Bolsista FAPESP (número do processo - 2019/02188-3). E-mail: batista.yuriandrei@gmail.com.

understanding of different objects of study, among them, language teaching. Among the results obtained, we highlight the need to consider the production of the didactic material bearing the real communication needs of the students since, regarding how the song is employed, the textual dimension and/or the discourse dimension are superficially explored by the occurrences analyzed.

KEYWORDS: Song. Textbook. Portuguese language teaching.

RESUMEN: La presente propuesta tiene como objetivo analizarla forma en que la canción, una práctica social del lenguaje, es didactizada en la constitución del manual de lengua portuguesa. Nuestros análisis se dirigen a identificar el tratamiento de la canción desde la consideración de tres categorías de análisis, a saber: 1) género discursivo; 2) género textual y 3) pretexto a la gramática. Nos basamos en las teorías de Bajtín y del Círculo, así como en las postulaciones de los investigadores que hacen suya esta visión epistemológica y movilizan dichas aportaciones para la comprensión de diferentes objetos de estudio, entre los que también se encuentra la enseñanza de lenguas. Nuestro corpus está compuesto por propuestas que didactizan la canción en la colección *Português-Linguagens* (2015). Entre los resultados obtenidos, destacamos la necesidad de pensar la producción de material didáctico en una preocupación más coherente con las necesidades comunicativas reales de los alumnos, ya que, en cuanto al tratamiento de la canción, la dimensión textual y/o la dimensión discursiva son exploradas superficialmente por la enseñanza didáctica analizada.

PALABRAS CLAVE: Canción. Manual didáctico. Enseñanza de la lengua portuguesa.

Introdução

Quando falamos em canção, estamos nos referindo a um produto cultural, o qual carrega consigo marcas de sua gente, suas histórias e, claro, retrata vivências únicas. O fato de estar presente em várias situações cotidianas é marca incontestável do papel que este gênero alcançou como artefato cultural e expressão de linguagem, sendo representante de seu povo, de uma cultura, de uma nação. Assim, à medida que a sociedade evolui, a essa também são incorporados novos aspectos e configurações de linguagem, o que se observa em seu caráter de ecletismo e diversidade.

A esfera escolar, do mesmo modo que outras esferas/campos de atividade humana, faz parte da vida do cidadão, tendo grande representatividade e relevância à sua formação social. Para Calissi (2005), é nela que parte dos saberes culturais, além dos curriculares, vão sendo construídos, uma vez que atua como mediadora na aquisição desses saberes. Portanto, através da intervenção escolar, é possível colaborar para o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais letrados, participantes das inúmeras práticas sociais, interagindo nas várias situações de uso da linguagem para que, dessa forma, dominem os diversos gêneros que se organizam e integram a vida moderna, entre eles, a canção. As propostas pedagógicas devem ser, portanto, pensadas no intuito de não só ir ao encontro, mas de

acompanhar as mudanças típicas da contemporaneidade e que atravessam, inclusive, os usos das diversas linguagens.

Como se sabe, o livro didático é um dos recursos metodológicos que se destina a contribuir para a prática docente. É, na maioria expressiva dos casos, o principal suporte de que os docentes dispõem para nortear seu fazer em sala, conseqüentemente, acaba se tornando, segundo Munakata (2002), indispensável e até inquestionável. Os professores, mesmo que de forma inconsciente, ocupam o lugar de reprodutores dos discursos circundantes no LD (livro didático), o qual constrói um consenso cultural e reafirma tradições para a representação não só da sociedade, mas do mundo.

No compasso dessas considerações, faz-se necessário refletir criticamente a maneira com que o livro didático se constitui como instrumento que propicia o ensino e a aproximação dos sujeitos ante as formas distintas de expressão da linguagem. Por isso, discutimos, no presente artigo, sobre como a canção tem sido didatizada nesse material, o qual se constitui de diferentes gêneros intercalados de modo a subsidiar a prática dos professores. Nos inquerimos, a partir dos aportes de Bakhtin e do Círculo, bem como de outros estudiosos que endossam a teoria dialógica em seus trabalhos, acerca de como o livro didático favorece a abordagem significativa e a reflexão crítica dos conteúdos no contexto escolar das aulas de língua portuguesa.

Propomo-nos, no curso desse espaço de discussão, abordar como a canção, materialidade de linguagem escolhida para nossa análise, é tratada em sua forma didatizada no livro didático de língua portuguesa. Nossa segmentação analítica, acompanhada de reflexão teórica compatível, desenvolve-se de modo a perceber quais dimensões de linguagem são exploradas nas didatizações propostas em torno da canção na coleção de livros analisada. Para isso, nosso debate se resume no entorno da seguinte questão: "A canção no livro didático de língua portuguesa: gênero discursivo, gênero textual ou pretexto à gramática?"

Livro didático, gêneros, canção: do que estamos falando?

O que se entende por canção? Bem, em toda sua história, a humanidade sempre foi acompanhada, viveu e sentiu através da música. É tão forte sua ligação com a sociedade, que, de acordo com Foucault (2006), seria ela, das artes, a mais sensível às transformações tecnológicas, por estar sempre em constante mudança e adequação, incorporando a si

novos ritmos e inúmeras possibilidades para sua produção junto ao dinamismo humano. Também a seu respeito, Costa (2003, p. 18) aponta que:

[...] basta saber que se trata de um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena transformá-lo em outro gênero.

Esse gênero, portanto, em meio a alguns outros, se faz presente nos materiais didáticos para o ensino de língua. Além de fazer parte da diversidade de gêneros a serem trabalhados em sala, dos quais se fala em documentos oficiais, como os PCN e a Base Nacional Curricular Comum, também propicia a interação, estimula e colabora para um ensino significativo e um posicionamento crítico dos discentes, tanto no âmbito educacional quanto fora dele.

Segundo Gada (2005), reflexões como as de Costa (2003) foram fundamentais para se pensar a canção como resultante de duas linguagens: a verbal e a musical, duas interfaces inseparáveis, de modo que desconsiderá-las é o mesmo que “falar de um corpo esquecendo-se da alma e vice-versa” (FERREIRA, 2002, p. 39). Gada (2005) também reitera que:

[...] lamentavelmente, as canções, em sua maioria, não são amplamente utilizadas, nem enquanto o gênero textual a que pertencem e nem através de todos os recursos que elas possuem em sua essência, ou seja, as possibilidades verbais e não-verbais que elas oferecem [...] (GADA, 2005, p. 116-117).

A dupla materialidade que compõe o gênero pode propiciar, conforme a autora, diferentes formas de leitura e sua inserção nos livros didáticos é justificável também dada sua relevância de caráter social no dia a dia das pessoas, dos alunos que com sua letra e música se identificam e onde se estabelecem ângulos dialógicos, porque assim é “a relação do autor com a vida, ou seja, o estilo artístico não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida” (BRAIT, 2008, p. 87). Dessa mesma maneira que o estudante se enxerga na canção, de igual modo acontece com o professor, que vê seu comportamento e discursos no material didático adotado, o que nos conduz para uma relação de dialogismo entre ambos. Sobre isso, Brait (2008, p. 96) argumenta que:

[...] não pode separar-se da ideia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento. [...] Essa perspectiva, justamente pelo seu alcance

discursivo, pode ser trabalhada em textos produzidos nas mais variadas esferas, nas diferentes atividades englobadas por essas esferas, como condição para compreender tanto a atividade em suas invariáveis quanto os sujeitos que nela atuam e que, apesar de todas as coerções, interferem, atuam estilisticamente na movimentação dessa esfera, de suas atividades, de seus gêneros.

A reunião desses pressupostos é fundamental, para a autora, e é o que implica para que os discursos e também os sujeitos desses discursos sejam atuantes em atividades e movimentos históricos, sociais e culturais. Também é uma forma de se recuperar contextos mais amplos a fim de se compreender melhor a discursividade que constitui os textos, nesse caso, a canção. Em se tratando do uso da linguagem, sabe-se que ela se realiza e é produzida nas diferentes práticas sociais e varia conforme determinado contexto, pois a situação concreta de sua produção lhe é parte integralmente constitutiva. Por isso, o homem pode representar e significar o mundo, porque, além de social, a linguagem, em sua situacionalidade, é histórica e cultural.

Por esse encaminhar, entendemos que os discursos produzidos não surgem do vazio, “porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano” (FARACO, 2009, p. 126). Ao contrário, todo dizer emerge de condições, situações, finalidades e de escolhas do gênero. E mais:

[...] Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em *termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa [...] (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor).

Quando menciona o gênero como formas relativamente estáveis, Bakhtin (2016) nos atenta para uma característica bastante peculiar, pois:

[...] Quando se fala em gênero do discurso, do ponto de vista do Círculo, fala-se de algo que é ao mesmo tempo estável e mutável. O gênero é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado (SOBRAL, 2009, p. 115).

O fato de ser instável, no caso, mutável, pressupõe que, dependendo das situações, o gênero pode transformar-se em outro, pois as “formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107-108), logo, na comunicação discursiva, o gênero pode se reinventar, se ressignificar de acordo com o tempo e espaço, pois “cada época e cada grupo social possui seu próprio repertório”

(VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Isso explica por que, para Volóchinov (2017), a palavra é um signo ideológico, pois nela se instauram as mudanças que ocorrem na sociedade, haja vista que ela é “capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106). Os gêneros, portanto, estão em “contínuas transformações, são maleáveis e plásticos”, justamente para acompanhar as atividades humanas, as quais são “dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127).

Tais afirmações nos permitem defender o livro didático como um gênero do discurso e, ainda, segundo Viana (2011), um gênero formado pela intercalação de outros gêneros, porque nele encontramos diferentes modalidades de enunciados que se organizam composicionalmente por um projeto de dizer didatizante. É um recurso metodológico dialógico e interativo, pois, no sentido bakhtiniano do termo, o professor é alguém que o reinterpreta e o compreende e, frente a esse, posiciona-se, já que:

[...] Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. [...] Compreender é participar de um diálogo com o texto [...] (FIORIN, 2017, p. 8, grifo do autor).

A finalidade, os processos de produção, de circulação, de recepção são essenciais para que a língua adquira uma materialidade concreta. Assim, o LD não é somente um suporte aos textos, mas é legitimado como gênero do discurso, um objeto histórico-cultural e, de acordo Viana (2011), tramado pela intercalação de outros gêneros. A fim de fortalecer essa concepção, podemos nos ancorar em Bunzen Júnior (2005, p. 28), que aponta:

[...] quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de produção, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Baseados nos estudos bakhtinianos, podemos dizer que o livro é elaborado seguindo critérios e, portanto, é uma resposta aos documentos oficiais que o regem. Nesse contexto, o livro é:

[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquela às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela separada daquelas pelos limites absolutos da alternância entre os sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Mais uma confirmação de sua tessitura dialógica, pois “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem” (FIORIN, 2017, p. 31). Através dessa responsividade que se pode afirmar que o discurso não é individual, uma vez que se constrói na relação, entre pelo menos dois interlocutores, os quais são seres sociais; ou ainda, na relação entre discursos, nesse caso, no diálogo entre discursos. O diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, conforme Barros (2005). Isso leva-nos a acreditar que os sentidos são produzidos apenas quando há o intercâmbio verbal, em que toda voz humana se relaciona com outras e, por isso, o significado de dialogismo vê-se vinculado ao de interação.

O livro didático é, assim, um ato de interação discursiva, na concepção bakhtiniana, moldado e concebido no (in)tenso diálogo entre diferentes discursos que incidem sobre a composição de sua materialidade. A maneira com que este intercala discursos e outros gêneros em sua constituição como gênero secundário (BAKHTIN, 2016) é reiterativa das posições avaliativas de seus produtores e de seus subsequentes projetos de dizer. A didatização que permeia toda a discursividade entretecida na constituição do gênero livro didático e na forma com que este organicamente intercala outros gêneros se apresenta como estratégia que indicia os propósitos educacionais com que o projeto de dizer empreendido visa alcançar seu destinatário: os discentes e os docentes.

Dessa maneira, como destaca Rojo (2012), a preocupação no horizonte escolar contemporâneo é que o ensino seja pautado em uma relação transitiva entre os conteúdos escolares e os contextos reais de sua aplicação, situações concretas de uso que compreendem as realidades sócio-histórico-culturais em que se situam os educandos. Para esse fim, como incluímos a partir das discussões dessa teórica e pelos entrecruzamentos no âmbito acadêmico, vemos uma confluência entre os estudos de letramento e o estudo acerca das modalizações textuais e discursivas pelas quais se materializam os usos de linguagem, os gêneros textuais e os gêneros discursivos.

Essa tendência é contumaz de uma busca por um ensino e, nesse caso específico, pela produção de material didático que se oriente por uma percepção de linguagem

dimensionada tanto linguisticamente como extralinguisticamente, comprometida com uma educação que responde às reais necessidades dos educandos em face dos contextos em que estes estão inseridos. Dessa maneira, a expectativa é que o projeto de dizer didatizante de um material didático se ocupe mais de suplementar uma formação crítica e significativa frente ao sujeito estudante, do que insistir na reprodução conteudística ou no puro tradicionalismo perceptível na longa tradição do ensimesmado ensino gramatiquero, caso do ensino de línguas.

Com a finalidade de pensar a maneira com que o livro didático reflete essas vertentes do ensino de língua portuguesa, analisaremos a maneira com que as didatizações em torno da canção dimensionam a relação do aluno com o uso da linguagem. Destacaremos, então, a seguir algumas distinções teóricas entre as concepções de gêneros textuais e gêneros discursivos, noções necessárias ao nosso gesto analítico.

Gêneros textuais ou gêneros discursivos?

O enunciado e seus tipos, os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2016), são constituídos por elementos indissociáveis, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais estão ligados às particularidades que permeiam cada campo de atividade humana. Para o autor, a *construção composicional* é o elemento que condiz à organização do texto, ou seja, é a estruturação do enunciado e o que mais possibilita identificar o campo e o propósito enunciativo. O *estilo*, associado com a forma de composição, permite ecoar o tema no texto e associa-se a como se quer dizer, às escolhas de linguagem, à vontade enunciativa. Em termos bakhtinianos, esse componente estilístico reflete a individualidade do enunciado utilizado pelo falante e é flexível conforme o gênero ou esfera.

Essas escolhas dizem respeito à estrutura frasal (sintaxe), ao léxico (vocabulário), ao registro linguístico (formal/informal, gírias) e às preferências gramaticais, no caso de uma linguagem verbal. Logo, nenhuma escolha é ingênua. Dos elementos constituintes do gênero, o estilo e a construção composicional servem ao locutor/autor como marcas linguísticas para declarar suas apreciações valorativas. Por fim, o *conteúdo temático* refere-se não somente ao assunto, mas à questão de ordem temática que dá corpo ao enunciado e aos sentidos que emanam do texto. O tema é dado pelo locutor com base em seu juízo de valor sobre determinado conteúdo, sua posição avaliativa e direcionamentos ideológicos.

Esse elemento, para Rojo e Barbosa (2015), é o mais importante, uma vez que todo texto é elaborado em torno de um tema, conforme axiologias que o viabilizaram.

Vale salientar que existem confusões teóricas em relação aos termos gêneros discursivos e gêneros textuais, sendo essas motivo para muitas discussões na esfera acadêmica. Acontece que há materiais didáticos e até documentos oficiais que parecem não fazer distinção entre as duas concepções, ambas grandemente difundidas no trabalho com o ensino de línguas nos dias atuais.

Antônio Marchuschi (2007), ao partir de um percurso orientado pelo trabalho com o texto, fundamenta sua teoria dos gêneros textuais com base nos postulados bakhtinianos em relação aos gêneros do discurso e aos enunciados concretos, trazendo ao plano do estudo com o texto uma percepção de contextualização e situacionalidade do dizer que até aquele ponto não era tão destacada no plano da linguística textual. Aqui, claramente, o uso da percepção de linguagem nas teorias de Bakhtin e do Círculo e da conceituação em torno dos gêneros reposiciona a compreensão e o estudo da interação verbal na interface dos gêneros textuais e não dos discursivos, como Mikhail Bakhtin pontua, negligenciando as evidentes especificidades que o termo discurso, na acepção bakhtiniana, encerra. Essa apropriação acaba promovendo um equívoco entre as noções de texto e discurso, levando a uma errônea ideia de que se trata de conceitos intercambiáveis e que designam as mesmas coisas. Silva (2012), nesse caminho, aborda as diferenças entre essas linhas de percepção no tocante ao conceito de gêneros e, quanto às trajetórias dos termos de texto e enunciado concreto nas respectivas perspectivas teóricas, a pesquisadora afirma:

[...] Hoje o conceito de texto da linguística textual *se aproxima* do conceito de enunciado concreto, mas *não é* o conceito de enunciado concreto. Cada uma dessas noções teóricas tem uma "história de vida" distinta, que parte de um ponto ímpar. Historicamente, a linguística textual parte da materialidade para, depois de décadas, levar em conta as condições concretas de realização dos textos. A teoria bakhtiniana, já na década de 1920, postulava uma jornada em direção oposta e, partindo das condições concretas para a materialidade, nem por um segundo é capaz de considerar a materialidade sem as condições concretas (SILVA, 2012, p. 221-222, *grifo nosso*).

A diferença expressa entre essas noções, como apresenta a descrição de Silva (2012), observa a forma com que os conceitos de texto e de enunciado concreto, não só apresentam trajetórias de usos distintas como convergem para acepções de linguagem distintas. Fica mais facilmente perceptível quando tencionamos o papel do contexto externo para ambas as noções. Enquanto para a noção de texto, ainda em percepções recentes,

parte-se da materialidade para separadamente pensar as condições em que estas tomam forma, para a noção bakhtiniana de discurso, as condições extralinguísticas, como segmenta Volóchinov (2017), são constitutivas do dizer e, portanto, são contiguamente analisadas junto às materialidades.

Ao passo que esse contraste endossa diretamente a percepção de discurso apresentada por Bakhtin (2015) quando define o objeto de estudo da metalinguística, vemos que a distância entre ambos os termos se acampa em outra possível coordenada no terreno da teoria dialógica, como apontado em Brait (2012). O enunciado concreto é perceptível como elo na cadeia discursiva, unidades que integram os gêneros do discurso a partir de sua relação de relativa estabilidade, dessa forma, vinculando-se à unidade de tipificação de um gênero, retomando características que demarcam as singularidades daquele tipo de construção.

O texto, por sua vez, como sugere Brait, não pode ser percebido de forma autônoma; ele está diretamente relacionado "ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem" (BRAIT, 2012, p. 10). Um texto, então, pode ser constituído por diferentes discursos e, dada sua constituição singular, se relaciona com um determinado tipo de enunciado concreto. Nesse entendimento, ainda que se admita uma relação de proximidade entre os termos texto e discurso, a diferença é inferida na abrangência dos dois termos, uma vez que a dimensão textual está inserida no contexto de tipicidade de dado enunciado concreto e suas feições discursivas, considerando-se aqui os aspectos linguísticos e extralinguísticos que integram a linguagem.

Ambas as conceituações figuram como unidades de percepção da linguagem, diferenciadas na trajetória de seu uso e, no âmbito da teoria dialógica, o gênero textual tem uma abrangência um tanto menor que os gêneros discursivos, os quais se ocupam da percepção do sentido e do uso da linguagem em um escopo mais amplo e complexo. Quando observamos as duas diferenças que traçamos em relação aos conceitos, observamos que a noção de gênero textual é tendenciada a limitar-se a uma realização de teor linguístico, em que o contexto externo não é concomitantemente percebido na concretude da linguagem, mas observado de forma separada e, em alguns casos, até mesmo acessória.

Ressaltamos que a distinção proposta aqui considera a importância dos percursos teóricos imbricados nos usos de cada conceito e, ainda que reflitamos as diferenças, não

podemos deixar de levar em consideração como os diálogos entre ambas as noções podem ser benéficos na produção e circulação de conhecimento sobre a linguagem e, especificamente, seu ensino. Por outro lado, a confusão teórica quanto ao emprego da construção “gênero discursivo ou textual”, que sugere uma sinonímia entre os termos, deve ser coerentemente discutida, uma vez que o uso adequado das terminologias favorece uma melhor compreensão das finalidades e percepções que seus respectivos usos corroboram. Observaremos como as especificidades do tratamento terminológico incide sobre a produção do material didático de língua portuguesa e, conseqüentemente, como o material didático dimensiona o ensino do gênero canção.

Análise das canções e suas didatizações

Objetivamos empreender um gesto de análise, nessa seção, tendo por base as canções didatizadas na coleção *Português-Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), de modo a observar as concepções de língua (gem) que sustentam as propostas a partir desse gênero. Nosso intuito foi observar sob qual perspectiva a canção é contemplada, apontando quais níveis de percepção são considerados na tessitura da linguagem dessas canções. Definimos para isso as distinções: 1. Gênero discursivo; 2. Gênero textual e 3. Pretexto para ensino gramatical.

Além das já mencionadas categorias de gêneros discursivos e gêneros textuais e suas respectivas particularidades, destacamos, ainda, uma terceira distinção que se voltou ao uso da canção como um pretexto para o ensino da gramática. Como já foi mencionado por Gada (2005), as materialidades da linguagem didatizadas em materiais didáticos acabam por servir de suporte à transmissão conteudística. Aqui estamos diante de uma forma de ensino tradicionalista, em que o conhecimento sobre a estrutura gramatical é superior ao da linguagem em seu funcionamento discursivo. Devido a essa valorização da estrutura linguística, a língua adquire um fim em si mesma, ou melhor, se objetiva a conhecer o sistema que a compõe e não o seu uso e aplicação em contextos concretos e reais.

O Manual do professor é destinado às reflexões teórico-metodológicas por parte dos autores. A respeito da *Português – Linguagens* e sua concepção de língua(gem), os autores dizem que:

[...] A língua, nessa obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e de atuar

sobre o outro. Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase (o que não significa que, às vezes, não se deva trabalhar com frase). Deve também ser considerado o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o texto inserido numa situação concreta e única [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 302, *grifo nosso*).

Diante do exposto, ficou claro que os elaboradores reconhecem que as dimensões textuais e discursivas são importantes para o aprendizado da língua em detrimento a níveis puramente sistêmicos. A inserção do texto “numa situação concreta e única”, demonstrou diálogo com as propostas do arcabouço bakhtiniano em relação às situações concretas de uso da linguagem e ao que Street (2014) propôs sobre a relevância do uso da linguagem em vínculo com as características da situação comunicativa.

Os autores citaram Mikhail Bakhtin e estudiosos da linguística textual, como Bronckart, Dolz e Schneuwly. Nomeadamente, a coleção ressaltou no seguinte trecho:

[...] Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros textuais* ou *discursivos*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: *o tema*, *o modo composicional* (a estrutura) e *o estilo* (usos específicos da língua) (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 279, *grifos nosso*).

Ao mencionarem o nome de Bakhtin, pareceu-nos que manteriam diálogo com seus postulados. Porém, de partida, chamamos atenção para alguns equívocos em relação às concepções teóricas, pois notamos o uso do termo “textos” na primeira linha da citação, onde o mesmo parece fazer ligação entre a unidade textual e o conceito de enunciado concreto para Bakhtin. Entretanto, ao fazerem essa correlação, os elaboradores afirmam à frente que a relativa estabilidade a qual apresentam os textos configura “gêneros textuais ou discursivos”, usando da alternância como se ela indicasse uma correlação por sinonímia entre os termos.

Ao longo da coleção analisada, identificamos nos seus quatro volumes (6º ao 9º ano), o total de nove canções. Em linhas gerais, notamos que nenhuma proposta de atividade desenvolve no aluno um olhar que explora a dupla constituição semiótica que integra a materialidade do gênero canção, as linguagens verbal e musical. Essa observação, por um lado, demonstra que as didatizações em análise negligenciam a singularidade da expressão de linguagem que integra a canção e, por outro lado, aponta, em princípio, uma preferência dos autores para com o trabalho da dimensão verbal que compõe as canções, o que pode provocar no educando a interpretação de que os sentidos se concretizariam apenas na

dimensão verbal.

Nas questões 1 e 2 didatizadas sobre a canção “Vermelho”, identificam-se aspectos pertinentes a uma abordagem puramente gramatiqueira de ensino da língua. Tratando-se de uma perspectiva que afirma se orientar pela percepção do discurso e da textualidade, como apresentado pelos autores na concepção de linguagem da coleção, é incoerente observar que, em ponto algum das didatizações, vemos menção a quaisquer aspectos relacionados à contextualização da canção, seja considerando-o como constitutivo ou paralelo ao dizer. Os conhecimentos linguísticos são um fim em si mesmo, quando se voltaram unicamente para transmissão dos conteúdos *Sujeito e Predicado*, em detrimento do destaque, por exemplo, a qualquer finalidade que ambientasse a materialidade em questão e suas possíveis relações com seus contextos de produção ou de circulação. O aprendizado da língua, em exemplos como as didatizações para a canção “Vermelho”, se sugere como uma atividade que negligenciaria o elo de significância e transitividade frente aos contextos de uso da linguagem.

Figura 1- Didatizações em torno da canção “Vermelho”, 7º ano

1. As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais: um que informa de quem ou de que se fala e outro que apresenta informações sobre o ser de que se fala. O primeiro é chamado de **sujeito**, e o segundo é chamado de **predicado**. Na oração “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

a) A respeito de que se fala alguma coisa?
A respeito do pôr do sol

b) Que parte dessa oração informa algo sobre esse ser?
invade o chão do apartamento

2. O sujeito apresenta como núcleo (palavra significativa, mais importante) um substantivo, um pronome ou uma palavra substantivada. Já o predicado sempre apresenta verbo, que geralmente é o seu núcleo. Em “O pôr do sol invade o chão do apartamento”:

a) Qual é o núcleo do sujeito?
pôr do sol

b) Qual é o núcleo do predicado?
invade

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 89)

Nas atividades propostas acerca de “Do it”, verificamos que houve preponderância para o trabalho com classe a gramatical *Verbo* e de sua função na estrutura frasal da canção, com certa abertura para se pensar em aspectos textuais ou discursivos. Em sua maioria, as questões segmentam o ensino gramatical, porém, na questão 2, a reflexão gramatical é acompanhada de uma sugestão para as possíveis projeções entre locutor e interlocutores na textualidade da canção, quando é proposto ao aluno cogitar a relação entre o eu-lírico e os usos do imperativo na canção. Na questão 4, por sua vez, propõe-se uma correlação entre as características singulares da canção e do poema quanto à

sonoridade. Nessa aproximação, é evocado no aluno seu conhecimento prévio acerca das particularidades na construção composicional de ambos os gêneros, ao que observamos uma inter-relação entre o nível textual com a dimensão discursiva, entrevista na alusão às características dos enunciados concretos em diálogo.

Se tomarmos a visão de gênero textual mais restritiva aos aspectos de sua realização linguística, como destacado anteriormente, veremos que nas propostas de didatização em torno da canção "Do it", existe certa vazão para pensar a estruturação das partes que lhe compõem, como a versificação, as rimas, o lirismo na identificação do eu-lírico etc. A questão é que esses aspectos da textualidade, relacionados à condição linguística apenas, sinalizam uma abordagem superficial dos aspectos textuais e discursivos, uma vez que a centralidade das didatizações é o trabalho com a classe gramatical *verbo*.

Figura 2 – Didatizações em torno da canção "Do it"

1. Observe a estrutura frasal destes versos da letra da canção:

Se aperta, grite
 Se tá chato, agite
 Se não tem, credite
 Se foi falta, apite
 Se não é, imite...

Note que em cada verso há duas partes e em cada parte, um verbo:

Se aperta, | grite

a) Em que tempo e modo estão os verbos da primeira parte, de cada verso? *Estão no presente do indicativo.*
 b) E os verbos da segunda parte de cada verso? *Fazem no imperativo afirmativo.*
 c) Que noção a palavra *se*, que introduz os versos, expressa: comparação, condição ou causa? *Sinaliza a condição.*

2. Na canção, o eu lírico (a voz que fala no texto) se dirige a alguém, fazendo uso de verbos no imperativo.

a) Levante hipóteses: A quem o eu lírico se dirige? *Pessoa pessoal. Igerônico. Dirige-se às pessoas em geral.*
 b) Essas formas verbais expressam um tipo de posicionamento do eu lírico diante da vida. Esse posicionamento é conformista e derrotista ou otimista e transformador? *Otimista e transformador.*
 c) Logo, entre os sentidos mais comuns do modo imperativo – ordem, conselho, dica, súplica, sugestão ou pedido –, qual está mais de acordo com a finalidade do texto? *Conselho.*

3. Algumas das expressões verbais usadas na letra da canção têm na linguagem coloquial sentido diferente do sentido literal.


a) Escreva, no caderno, o sentido que têm, no texto, as expressões:

- *sujou* (v. 7) *disse mau resultado*
- *caí fora* (v. 7) *atendeu a situação*
- *dá pé* (v. 8) *apresenta possibilidades, tem futuro*
- *engrossou* (v. 36) *fez uma situação ruim*

b) A palavra *tá*, empregada várias vezes no texto, é redução de qual forma verbal? *está (verbo estar)*

4. Como os poemas, as letras de canção geralmente exploram o ritmo e a sonoridade das palavras. Quanto à sonoridade, que efeito resulta do emprego de formas verbais no imperativo no final dos versos, na canção "Do it"? *Com o emprego do imperativo, as formas verbais de cada estrofe ficam com a mesma terminação e, assim, com a mesma rima.*

5. Os verbos têm um papel destacado na letra de canção. Considerando que o título dela, "Do it", em inglês, significa "Faça isso", responda: Por que os verbos são fundamentais na construção desse texto? *Porque o objetivo da toda música é provocar por situações, estados e sentimentos, positivos ou negativos, que produziram diversas reações. Como o verbo é a classe gramatical relacionada com a ação, o eu lírico emprega diferentes verbos para expressar as ações que ele associará às pessoas, por conotar-lhes ideias de produzir mudanças em suas vidas.*



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 245)

Em "A formiga", as questões estimulam o estudante a reconhecer a classificação da categoria gramatical *Substantivo* no decorrer de todas as atividades propostas. Contudo, na alternativa (a) da questão 1, percebemos um breve encaminhamento para o funcionamento do sentido, quando é sugerido que analisem os significados que as palavras teriam na visão de uma personificação da formiga e na visão de mundo do ser humano. Existe nesse ponto certo espaço para pensar os discursos entretecidos na produção de sentidos na materialidade verbal da canção. Já a partir da letra (b), entretanto, as questões novamente delineiam uma atenção central para com a estrutura gramatical, discutindo o uso do substantivo na segmentação linguística. O propósito da atividade com a canção é, assim, eminentemente a discussão do uso do substantivo na segmentação linguística, uma vez que, em todas as propostas de atividade, sua condição enquanto termo gramatical é claramente enfatizada.

Figura 3 – Didatizações em torno da canção "A formiga", 6º ano

O SUBSTANTIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e Paulo Seledade:

A formiga

As coisas devem ser feitas grandes
Pra formiga pequenina
A rosa, um lindo palácio
E o espinho, uma espada fina

Agota d'água, um marso lago
O pingo de chuva, um mar
Onde um pauzinho boiando
É navio a navegar

O bico de pão, o corcovado
O grilo, um rinoceronte
Uns grãos de sal derramados
Ovelhinhas pelo monte.



Emp. Literas, 1876.com.br/vinicius-de-moraes/07246/. Acesso em: 18/1/2010.

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.

a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que correspondem a eles, na visão da formiga.

• rosa <small>palácio</small>	• gota d'água <small>lago</small>	• pauzinho <small>navio</small>	• grilo <small>rinoceronte</small>
• espinho <small>espada</small>	• pingo de chuva <small>mar</small>	• bico de pão <small>corcovado</small>	• grãos de sal <small>derramados</small>

b) Observe as respostas do item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras dadas como resposta? A classe dos substantivos.

c) Alguma dessas palavras designa sentimento, sensação ou qualidade? Não.

96

2. No texto, há predominância de substantivos comuns e concretos.
Porque o texto trata das coisas reais e que estão no mundo, em oposição ao homem, que não está no mundo da formiga. Essas coisas reais são referidas ao a seres em geral (substantivos comuns) e não a substantivos concretos.

a) Na sua opinião, por que isso acontece?
 b) Troque ideias com os colegas: O substantivo **corcovado** é comum ou próprio?

3. Se coubesse a você dar continuidade à letra da canção, que outros substantivos comuns e concretos usaria?
Resposta pessoal. Sugerido: folha, canção de luar, pena, fita de cabelo, pedra, grama, etc.

4. Você observou, na letra da canção, o emprego predominante de substantivos. Considerando que todo recurso linguístico pode colaborar para a construção do sentido dos textos, reconheça quais das seguintes afirmações a respeito da função que o substantivo desempenha na canção são verdadeiras.

I. Na canção, a percepção do mundo é construída exclusivamente a partir da ótica da formiga.

II. A visão do mundo é construída a partir de uma dupla perspectiva, a do homem e a da formiga. Para captar essa duplicidade, são empregados na canção substantivos que nomeiam tanto os seres vistos pelo homem quanto os vistos pela formiga.

III. A predominância de substantivos comuns e concretos na canção deve-se à enumeração de coisas reais e comuns que formam o mundo para o homem e a formiga.

IV. A canção nos leva, de modo simples, a perceber que nossa visão do mundo é relativa.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 96-97)

Ao que identificamos no âmbito da canção "A formiga" e, em tom geral, no trato das demais canções analisadas, constatamos que, apesar de explorar a canção em alguns aspectos de sua textualidade e/ou de sua discursividade, as didatizações se ocupam em primeiro plano de tratar dos aspectos gramaticais da língua. Curiosamente, essa constatação revela certa controvérsia com o discurso que circula na seção que apresenta as concepções de linguagem empregadas na concepção do livro, notoriamente quando Cereja e Magalhães (2015, p. 304, *grifo nosso*) afirmam que:

[...] analisa-se o papel de determinada categoria gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto. Assim, o objetivo das atividades não é simplesmente o de constatar o emprego da categoria estudada, mas observar sua função *semântica* e *estilística*. Partindo do princípio de que as escolhas linguísticas do texto não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo *sentido* pretendido pelo autor, esse trabalho visa demonstrar que essas escolhas (o suporte gramatical) são em grande parte responsáveis pela construção dos sentidos.

Os autores mencionam o uso das categorias gramaticais como caminho para se chegar aos sentidos do texto, mas podemos observar, por meio das didatizações nas três questões apresentadas, que a dimensão textual e a dimensão discursiva presente nas canções são exploradas de forma superficial. O contexto externo, constitutivo da linguagem na acepção dos gêneros discursivos, é vagamente discutido pelas questões em torno da canção na coleção analisada. O problema decorrente dessa pouca ênfase às condições concretas das situações de interação discursiva em que ocorrem os usos de linguagens, como já prenunciado, é exatamente a promoção de um ensino de língua pouco significativo e distante de uma preparação do educando para a concretude das práticas sociais às quais ele é circundado no cotidiano.

Considerações finais

Pelas análises observadas nas três canções dispostas aqui, identificamos certo padrão quanto à metodologia de trabalho com as canções, haja vista que contemplam em alguns momentos, mas de maneira breve, aspectos ligados ao nível textual e/ou discursivo, para continuar fazendo referência e de maneira mais exaustiva ao funcionamento gramatical de determinados segmentos linguísticos. A situação concreta de produção é pouco ou sequer explorada, negligenciando um dos princípios da natureza da linguagem na visão bakhtiniana, de que “o signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 135).

A canção, nesse prisma, foi pouco explorada enquanto gênero textual. Nos movimentos de interpretação e compreensão textual identificados, percebemos superficialidade dos exercícios de leitura, ausência daqueles que dão margem à formação de questionamentos sobre os sentidos que estão postos no texto, algo que possibilitaria o desenvolvimento da criticidade e instigaria os discentes a se manifestarem mais ativamente na construção dos sentidos da canção.

Consideramos que quanto à perspectiva dos gêneros discursivos, nenhuma das canções recebeu essa abordagem. Tal proposta pressupõe, dentre outras coisas, que se dê oportunidades para que o aluno questione, reflita e reconheça traços inerentes à produção do enunciado. Uma consideração das canções como gêneros discursivos necessitaria estender a compreensão dos alunos ao contexto extralinguístico que, no horizonte da teoria dialógica, é constitutivo do dizer, traço que diferencia, dada a trajetória dos conceitos, as acepções de gênero discursivo e textual, por sua vez.

Com base nas atividades analisadas com a canção, recaímos no que sugere Rojo (2012), de que esses ainda se mantêm presos, de alguma maneira, a aspectos tradicionais, quanto à abordagem metodológica e pedagógica no ensino de língua portuguesa. Ainda que haja a busca por adequar-se aos documentos oficiais, como é o caso das teorias que contemplam o ensino e estudo por gêneros, se fazem muito fortes e presentes as concepções orientadas para a transmissão de conteúdos gramaticais. Logo, através desse gesto analítico, pudemos depreender que o trabalho com esse gênero segue na direção de pretexto para o ensino gramatical.

Por fim, como já é difundido ante os estudiosos do letramento e da produção de

material didático, apontamos que, por um lado, nenhum material é plenivalente quanto ao alcance de toda e qualquer realidade educacional em que vem a ser empregado. Em outra vertente, destacamos que é necessário um desempenho crítico do trabalho docente, que permita didatizações do conhecimento cada vez mais coerentes com as reais necessidades humanas para os variados usos da linguagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 207-234.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.79-102.
- BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2005.
- CALISSI, Luciana. A música popular brasileira nos livros didáticos de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. *Anais [...]*. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-8.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES Thereza Cochar. *Português: linguagens (6º ao 9º ano)*. São Paulo: Saraiva, 2015. Manual do professor.
- COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez., 2003. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/253. Acesso em: 11 mar. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 3.

GADA, ANA LÚCIA COLODETTI. *A canção no livro didático de língua portuguesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 1-16.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: Ângela Paiva Dionísio Kazumi Munakata Márcia de Paula Gregório Razzini (org.). *O livro didático e a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002. p. 89-94.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; MARCIONILO, Marcos. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Texto e enunciado concreto: chegadas e partidas. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v. 1, n.9, p. 207-223, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/945>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIANA, Layane Dias Cavalcante. *Abordagem discursiva do livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Submetido em: 11 mar. 2021.

Aceito em: 01 jun. 2021.

Níveis de metáfora conceptual na Linguística Cognitiva

Levels of conceptual metaphor in Cognitive Linguistics

Niveles de metáfora conceptual en la Lingüística Cognitiva

Vitor Cordeiro Costa¹  <https://orcid.org/0000-0003-0879-0951>

RESUMO: Este artigo sintetiza e discute propostas da Linguística Cognitiva que sugerem a existência de níveis de metáfora conceptual. O objetivo é mostrar como esse assunto específico se desenvolveu e destacar os avanços e as lacunas explicativas na teoria existente. Apresento um retrospecto conciso dos níveis de metáfora nas obras de Lakoff e Johnson, Grady, Clausner e Croft e Cameron e, então, a abordagem multinível de Kövecses. Expressões metafóricas com o domínio fonte CONSTRUÇÃO retiradas de um *corpus* de discursos de posse presidencial brasileiros são usadas para exemplificar e alimentar a discussão. Observa-se que os níveis de metáfora já estavam pressupostos nas obras de Lakoff e Johnson e Grady. Clausner e Croft explicitamente mostraram como a metáfora varia em níveis de esquematicidade e produtividade. Cameron fez uma interpretação metateórica de níveis de metáfora. Kövecses propôs que a metáfora envolve a relação entre estruturas em quatro níveis conceptuais e sugeriu níveis de análise ontológicos e contextuais. Argumento que a questão das unidades conceptuais envolvidas na metáfora e dos níveis de análise está presente na Linguística Cognitiva desde o início dessa área. Kövecses organizou os níveis de metáfora de maneira coerente, porém, persistem imprecisões na diferença entre frames e domínios.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Linguística Cognitiva. Esquematicidade.

ABSTRACT: This paper summarizes and discusses proposals in Cognitive Linguistics that suggest the existence of levels of conceptual metaphor. It aims to show the development of this particular topic and to highlight explanatory advances and gaps in the existing theory. I present a concise overview of levels of metaphor in the works of Lakoff and Johnson, Grady, Clausner and Croft, Cameron and then Kövecses's multilevel approach. Metaphorical expressions with BUILDING source domains extracted from a *corpus* of Brazilian inauguration speeches are used to exemplify and fuel discussion. I point out that Lakoff and Johnson's and Grady's theory already assumed the idea of levels of metaphor. Clausner and Croft explicitly showed how metaphors vary in their levels of

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais; Graduado em Letras e Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João del-Rei. Professor no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-0951>. Email: vitorccost@yahoo.com.br.

schematicity and productivity. Cameron made a metatheoretical interpretation of levels of metaphor. Kövecses propounded that metaphor involves the relation between structures at four conceptual levels and suggested ontological and contextual levels of analysis. I argue that the issue of the conceptual units involved in metaphor and the levels of analysis has been present in Cognitive Linguistics from the outset. Kövecses organized the levels of metaphor coherently, but differences between domains and frames remain imprecise.

KEYWORDS: Metaphor. Cognitive Linguistics. Schematicity.

RESUMEN: Este artículo sintetiza y discute propuestas de la Lingüística Cognitiva que proponen la existencia de niveles de metáfora conceptual con el objetivo de mostrar cómo se desarrolla ese tema específico y destacar los avances y los huecos explicativos en la teoría existente. Presento una breve retrospectiva de los niveles de metáfora en las obras de Lakoff y Johnson, Grady, Clausner y Croft y Cameron y, finalmente, el abordaje multinivel de Kövecses. Expresiones metafóricas con el dominio fuente CONSTRUCCIÓN obtenidas de un corpus de discursos de toma de posesión de presidentes brasileños sirven para ejemplificar y fomentar la discusión. Se observa que los niveles de metáfora ya se presuponían en las obras de Lakoff y Johnson y Grady. Clausner y Croft mostraron esa variación en niveles de esquematicidad y productividad. Cameron propuso una interpretación metateórica de niveles de metáfora. Kövecses planteó que la metáfora conlleva la relación entre estructuras en cuatro niveles conceptuales y sugirió niveles analíticos ontológicos y contextuales. Propongo que la cuestión de las unidades conceptuales y de los niveles analíticos forman parte de la Lingüística Cognitiva desde su principio. Kövecses organizó coherentemente los niveles de metáfora; pero todavía subsisten imprecisiones en la distinción entre *frames* y dominios.

PALABRAS CLAVE: Metáfora. Lingüística Cognitiva. Esquematicidad.

Considerações iniciais e fundamentos prévios

Na psicologia cognitiva, conceito é a unidade básica de conhecimento que nosso cérebro desenvolve (EVANS, 2007; EVANS; GREEN, 2006). Esse conhecimento surge quando nossa atenção se volta seletiva e repetidamente para algum componente da experiência e nós, então, integramos as memórias das várias experiências semelhantes ou relevantes que tivemos daquele componente (BARSALOU, 2012). Por isso, pode-se dizer que o sistema conceptual humano contém o conhecimento das pessoas sobre o mundo. De acordo com Barsalou (2012), esse conhecimento não é uma gravação da realidade espelhada na mente, mas, sim, um conjunto estruturado de elementos conceptuais interpretativos da percepção e da experiência humana. Na Lingüística Cognitiva, acredita-se que o sistema conceptual se organiza de várias formas, inclusive em “domínios”, que englobam elementos coerentes de conhecimento e experiência em diversos graus de complexidade.

A teoria da metáfora conceptual se embasa na premissa de que o sistema conceptual é metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 1980a). Nessa teoria, a metáfora deixou de ser uma

propriedade linguística de enunciados com fins artísticos e estéticos e passou a ser definida como um fenômeno cognitivo em que um domínio conceptual mais abstrato (domínio alvo) é compreendido, isto é, cognitivamente interpretado, em termos de outro domínio experiencial mais básico (domínio fonte). Na definição clássica, a metáfora se estabelece pelo mapeamento entre aqueles dois domínios e não apenas entre conceitos isolados dos domínios. Sendo uma propriedade do pensamento, uma única metáfora conceptual pode se realizar, se instanciar, linguisticamente na forma de várias expressões metafóricas. Por exemplo, a metáfora SISTEMA COMPLEXO É CONSTRUÇÃO² dá origem às expressões metafóricas (1) a (4), a seguir, com grifos meus, retiradas de um *corpus* de discursos de posse presidencial brasileiros (COSTA, 2015, 2017):

1. "Sob essa crença, destaco os *alicerces* de nosso governo: eficiência administrativa, retomada do crescimento econômico..."
2. "Com a paciência dos justos, recuperaram os postulados éticos que *cimentam* e suportam a *estrutura* dos Estados."
3. "O Brasil precisa fazer, em todos os domínios, um mergulho para dentro de si mesmo [...]. Fazer esse mergulho não significa *fechar as portas e janelas* ao mundo."
4. "Quando muitos duvidavam se seríamos capazes de colocar nossa própria *casa* em ordem, nós começamos a arrumá-la nestes dois anos."

Observamos nesses exemplos que entidades categorizadas como complexas e abstratas (respectivamente *governo, Estado, Brasil* e, por inferência, *administração pública*) são compreendidas em termos do domínio mais concreto de CONSTRUÇÃO. Desse modo, conceptualizamos o governo como possuindo *alicerces*; Estados como tendo *estrutura* e postulados éticos que o *cimentam*; Brasil como tendo *portas e janelas*; e organizar a administração pública como *colocar nossa própria casa em ordem*. Dentre várias razões, boa parte do sucesso da teoria da metáfora conceptual se deve à sua capacidade de apresentar evidências linguísticas e empíricas para suas afirmações sobre o sistema conceptual (GIBBS JUNIOR, 2017) e de dar uma resposta para a questão cognitivista de como se constrói a significação das abstrações na mente (KÖVECSES, 2017).

Os mesmos excertos (1) a (4) servem para exemplificar uma aparente antinomia na base da descrição do sistema conceptual. Em (1), *alicerce* evoca esquemas imagéticos de

² Na Linguística Cognitiva, é convenção metalinguística representar conceitos, estruturas conceptuais, etc., usando os recursos tipográficos de versalete ou caixa alta, que funcionam como etiquetas de uma entidade mental. Por não serem termos linguísticos, eles não são flexionados como palavras da língua. "É" não é interpretado como o verbo *ser*, mas como operador semântico-cognitivo metalinguístico que representa o mapeamento entre dois domínios conceptuais. Nesse mesmo sentido, os termos técnicos "concepto" e seus derivados não devem ser confundidos com outras palavras como *conceito, conceitual* e *conceitualizar*.

OBJETO ESTRUTURADO, APOIO e VERTICALIDADE, que parecem ser mais abstratos do que as *portas e janelas* evocadas em (3). Embora se diga que a metáfora envolve a projeção entre dois domínios, nem toda informação disponível no domínio fonte é mapeada no alvo. A metáfora conceptualiza apenas alguns aspectos do conceito, oferecendo uma definição parcial (LAKOFF; JOHNSON, 1980b). Segundo Kövecses (2017), para explicar isso, as propostas envolvem (a) restringir o que pode ser mapeado entre os domínios ou (b) estreitar o domínio fonte participante da metáfora.

Ainda assim, o domínio parece ser uma estrutura conceptual muito ampla, por ser altamente inclusiva e insuficiente para explicar variações na esquematicidade das metáforas, como as apresentadas acima. A imprecisão explicativa tem se destacado pelo uso de termos distintos feito por pesquisadores da área para se referir às estruturas conceptuais na metáfora (CIENKI, 2007). Domínio é o mais comum, mas tem sido substituído por (ou diretamente relacionado a) esquemas, *scripts*, cenas, frames, espaços mentais, cenários, modelos cognitivos idealizados. Cada um desses conceitos traz consigo uma teorização distinta, dependendo do autor. Isso gera uma proliferação que, para Kövecses (2017), esconde a dificuldade real de identificar as unidades apropriadas que participam das metáforas, haja vista que o sistema conceptual é estruturado em níveis hierárquicos.

Neste artigo, sintetizo e discuto propostas que sugerem a existência de níveis de metáfora conceptual. Na seção a seguir, faço um breve retrospecto de teorizações sobre níveis de metáfora, ainda que não se apresentassem explicitamente como tal, nas obras de Lakoff e Johnson (1980a, 1980b), Grady (1997a, 1997b), Clausner e Croft (1997) e Cameron (1999). Na terceira seção, discuto a proposta mais recente de Kövecses (2017), chamada "abordagem multinível da metáfora conceptual", segundo a qual as metáforas envolvem estruturas ou unidades conceptuais em diferentes níveis de esquematicidade. Para alimentar essa discussão, uso exemplos de expressões metafóricas com o domínio fonte CONSTRUÇÃO encontradas em um *corpus* de discursos de posse presidencial compilado anteriormente (COSTA, 2015, 2017). A quarta e última seção traz uma avaliação panorâmica do desenvolvimento da ideia de níveis de metáfora e as perspectivas de estudos futuros.

Com isso, pretendo fazer uma contribuição de caráter eminentemente didático e bibliográfico. Do lado didático, por tratar exclusivamente do tema dos níveis de metáfora,

dando-lhe uma certa ordem em meio à profusão de estudos sobre metáfora conceptual e mostrando seu desenvolvimento. Portanto, este artigo não tem a ambição de ser uma revisão sistemática e exaustiva da literatura, mas de destacar as teorias mais relevantes para avaliar os avanços e as lacunas recentes. Do lado da literatura científica, por ajudar a preencher uma omissão bibliográfica sobre o assunto em português brasileiro e a fomentar a sua abordagem, ainda insuficiente na Linguística Cognitiva³, salientando alguns pontos que precisam ser mais bem explicados e investigados futuramente.

Propostas anteriores de níveis de metáfora

Na obra seminal de Lakoff e Johnson (1980a, 1980b), que completa quarenta anos, já estava implícita uma diferenciação das metáforas por esquematicidade, embora esse não fosse o foco dos autores. As metáforas denominadas “orientacionais” conceptualizam um domínio alvo em termos de todo um domínio fonte da orientação espacial, como na frase *Eles estão meio para baixo hoje*. As “metáforas ontológicas” se valem de um domínio fonte concreto para dar *status* de ENTIDADE ou SUBSTÂNCIA a um domínio fonte abstrato (*É preciso combater a inflação*). Elas se diferenciam das “metáforas estruturais”, que projetam uma ATIVIDADE em termos de outra ATIVIDADE. A gradação em níveis metafóricos está no fato de que uma ORIENTAÇÃO é muito mais esquemática do que uma ENTIDADE; e uma ATIVIDADE é necessariamente maior do que uma ENTIDADE, porque a ATIVIDADE envolve diversos participantes, relações entre estes, etc. Assim, Lakoff e Johnson (1980a) apresentaram exemplos que ilustram a diferença para a qual chamo atenção: VIDA É CONTÊINER (*Ele leva uma vida muito vazia*) depende de estruturas mentais mais esquemáticas ou abstratas do que IDEIA É PESSOA (*Freud é o pai da psicanálise*), que são diferentes daquelas presentes em VER É ENTENDER (*Eu vejo a coisa de outro jeito!*).

Grady (1997a, 1997b) avançou substancialmente na questão ao distinguir “metáforas primárias” de “metáforas complexas”. As metáforas primárias se formam pela associação inconsciente de conceitos igualmente básicos, de domínios diferentes, que se correlacionam de maneira recorrente pela experiência. Desse modo, Grady, de um lado, afirmou que as metáforas primárias são associações de conceitos de domínios diferentes

³ Esses argumentos podem ser atestados, a título de amostra, pela leitura de um recente apanhado sobre estudos da metáfora no Brasil, feito por Avelar e Cienki (2020). O próprio artigo-editorial está publicado em língua inglesa e nele não há menção a níveis de metáfora.

(e não de domínios inteiros); de outro, se afastou da teoria inicial ao prever que a metáfora primária não associa apenas um domínio concreto a um abstrato, mas conceitos igualmente básicos. Sendo igualmente básicos, a diferença entre domínio fonte e domínio alvo está em seus “graus de subjetividade”, ou seja, dependendo do quão diretamente perceptual a fonte está em relação ao alvo (LIMA, 2006; GRADY, 2007). A unificação de várias metáforas primárias origina as metáforas complexas. Por exemplo, as metáforas complexas expressas pelos enunciados (5) a (7) abaixo, retirados dos discursos de posse presidencial, dependem da metáfora primária QUANTIDADE É POSIÇÃO ou QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL:

5. “As reservas internacionais estão em patamar histórico, na *casa* dos 370 bilhões de dólares.”
6. “Em todos os anos do meu primeiro mandato, a inflação permaneceu abaixo do *teto* da meta e assim vai continuar.”
7. “Encaminhamos ao Congresso Nacional uma proposta de emenda constitucional com *teto* para as despesas públicas.”

Enquanto a teoria de Grady (1997a, 1997b) enfocou níveis gerados pelos graus de subjetividade da experiência perceptual, Clausner e Croft (1997) publicaram, no mesmo ano, uma teorização robusta – e depois praticamente esquecida pelos estudos da metáfora – sobre como os princípios de esquematicidade e produtividade, observados nas estruturas morfológicas, também valem para as metáforas. Os autores defendem a tese de que as metáforas conceituais variam em esquematicidade, de maneira que as relações entre os domínios fonte e alvo podem ser vistas como generalizações de mapeamentos específicos. A esquematicidade é interpretada como “a abrangência de conceitos do domínio fonte (ou alvo) consistentes com o esquema”, e a produtividade como “a proporção da abrangência de um esquema que pode ser instanciado em expressões [metafóricas]” (CLAUSNER; CROFT, 1997, p. 257, tradução minha). Se variam em esquematicidade, as metáforas podem ser agrupadas e organizadas em uma hierarquia taxonômica, exemplificada assim: a metáfora de nível genérico EVENTO É AÇÃO pode se instanciar na metáfora de nível específico MORTE É PARTIDA e ser expressa com os enunciados *Ela nos deixou* ou *Ela se foi*. O trabalho de Clausner e Croft (1997) se diferencia das demais obras sobre a estrutura do sistema conceptual ao demonstrar como formas e significados se organizam cognitivamente com base nos mesmos princípios.

Em outra direção, ao buscar um modo de operacionalizar⁴ o conceito de metáfora para pesquisas aplicadas focadas no uso, Cameron (1999) apresentou uma distinção de níveis de metáfora que, apesar das fragilidades que a própria autora reconhece, é útil para esclarecimento sobre as propostas anteriores e sobre a de Kövecses (2017), mais adiante. Cameron (1999) separou três níveis de investigação em relação a fenômenos mentais. O primeiro é o nível teórico da análise, de formular teorias elegantes e coerentes com uma lógica particular, no qual uma preocupação central é o processo de identificar e categorizar as metáforas. O segundo é o nível processual da análise, de investigar a estruturação e ativação de domínios conceptuais através da metáfora e a interpretação desta, no qual o foco é estudar a metáfora em seu contexto discursivo. O terceiro é o nível neural – que na época da publicação estava em estágio inicial e Cameron aborda brevemente –, no qual se investiga como a atividade neural promove o processamento metafórico no primeiro e no segundo nível indicados. A proposta de Cameron (1999), portanto, era de natureza metateórica e não postulou níveis cognitivos, apesar de estabelecer níveis empíricos de pesquisa em metáfora.

Proposta multinível de metáfora de Kövecses

No desenvolvimento da teoria da metáfora ao longo das décadas de 1990, 2000 e 2010, as propostas abordadas na seção anterior ganharam repercussão em outros trabalhos, apesar de o termo “níveis de metáfora” ter tido uso restrito e genérico, como se exemplifica pela leitura de MacArthur *et al.* (2012), Steen (2007) e Yu (2008). A formulação recente que teoriza a metáfora especificamente como fenômeno que ocorre em níveis se encontra nas obras de Kövecses (2010, 2015, 2017, 2020), cujas propostas abarcam tanto a organização metodológica de como analisar as metáforas (2010, 2015) quanto a explicação do processo cognitivo propriamente dito (2017 e 2020)⁵. A abordagem multinível da metáfora conceptual surge como uma resposta de Kövecses aos questionamentos sobre a natureza da estrutura conceptual envolvida no mapeamento metafórico e como tentativa de esclarecer certa confusão teórica e terminológica, os quais indiquei na introdução deste

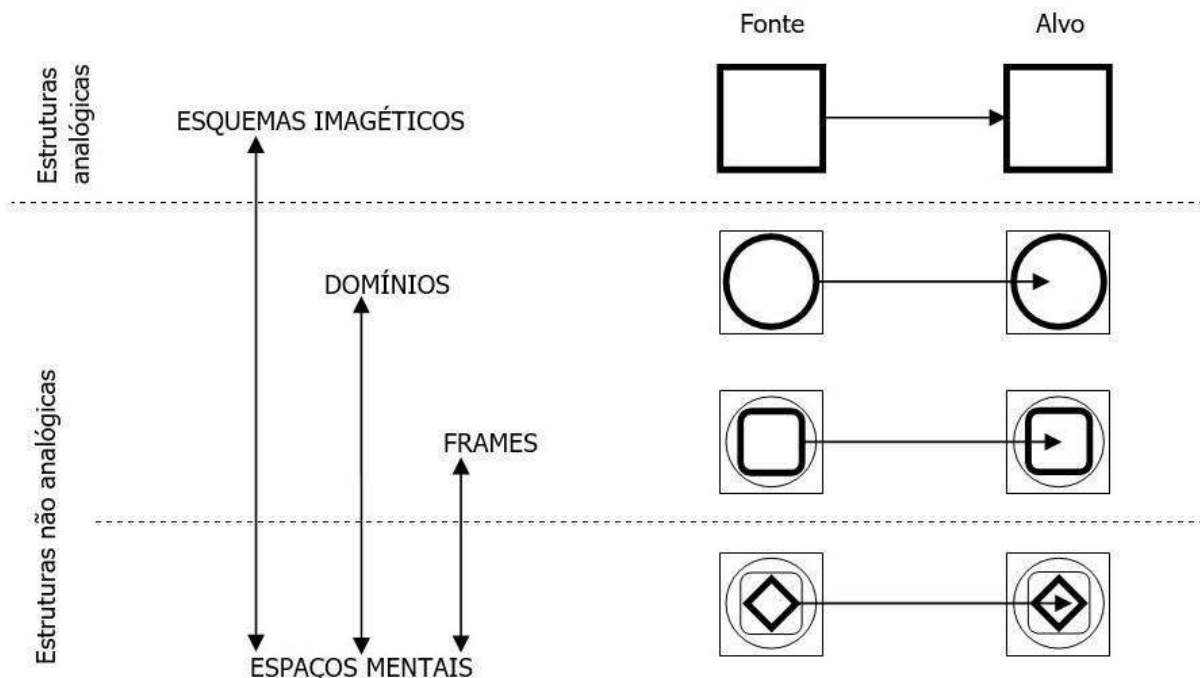
⁴ Em metodologia científica, entende-se por operacionalização a tentativa de formular um conceito teórico de tal maneira que seja possível submetê-lo a testes empíricos ou à falsificação. Para Cameron (1999), isso demanda definir e categorizar os fenômenos relevantes e, separado o que conta do que não conta como evidência, restringir o que vai ser analisado.

⁵ Considerando que o livro de 2020 é recém-lançado, faço apenas uma menção panorâmica a ele, pois sua avaliação ainda depende de uma análise mais cuidadosa das propostas do autor.

artigo.

Kövecses (2017) parte da premissa da psicologia cognitiva de que o sistema conceptual se organiza em níveis (superordenado, nível básico, subordinado) num *continuum* de esquematicidade. A tese é de que a metáfora envolve simultaneamente a relação entre estruturas em diferentes níveis ou camadas de especificação, numa hierarquia mental contínua, gradativa e sem bordas rígidas. O autor afirma que se podem distinguir quatro níveis conceptuais participantes da metáfora: esquema imagético; domínio; frame; espaço mental. Essa sequência indica os níveis do mais esquemático (esquema imagético) ao menos esquemático (espaço mental) e, inversamente, do menos específico (esquema imagético) ao mais específico (espaço mental). Os esquemas imagéticos, os domínios e os frames são do plano da memória de longo prazo, e os espaços mentais, da memória de trabalho. A Figura 1, abaixo, é uma compilação e adaptação dos diagramas de Kövecses (2017) para ilustrar como esses níveis se organizam. Observe que os níveis são taxonômicos (um está incluso no outro) e que, nos mapeamentos fonte-alvo, a espessura das linhas indica o nível de esquematicidade proeminente na metáfora.

Figura 1– Mapeamento metafórico, ativação e estruturação entre níveis



Fonte: Compilado, traduzido e adaptado pelo autor, a partir de Kövecses (2017, p. 330; 343).

Os esquemas imagéticos são estruturas pré-conceptuais imagísticas que dão sentido à experiência sensorial na forma de *gestalten* analógicas com poucas partes. Exemplos de

esquemas imagéticos são as relações PARTE-TODO, DENTRO-FORA e VERTICALIDADE. Já os domínios são reinterpretados por Kövecses (2017) como uma área coerente da conceptualização em relação à qual unidades semânticas são compreendidas. Os domínios têm natureza proposicional e são mais ricos em informação, sendo compostos de vários esquemas imagéticos e frames que caracterizam seus diferentes aspectos. Nesse sentido, os frames são menos esquemáticos e especificam aspectos dos domínios na forma de sistemas de conceptos compostos de papéis e de relações entre esses papéis. A título de ilustração, o frame COMPRAR está num nível menos esquemático em relação ao domínio RELAÇÃO COMERCIAL. Por fim, os espaços mentais são montagens parciais na memória de trabalho, construídos *online* na situação comunicativa, para fins locais, e contêm instanciações específicas dos papéis e das relações dos frames.

Então, como ocorre o mapeamento metafórico na abordagem multinível? O mapeamento se dá entre fontes e alvos no mesmo nível de esquematicidade: esquemas imagéticos fonte são projetados em esquemas imagéticos alvo; frames fonte em frames alvo e assim por diante. O mapeamento num nível licencia os mapeamentos nos demais níveis, licenciando também os mapeamentos nos outros níveis evocados por palavras usadas metaforicamente no texto. Portanto, as metáforas não estão ligadas a uma única estrutura conceptual, mas são “complexos de todos esses quatro [níveis] ao mesmo tempo” (KÖVECSES, 2017, p. 344, tradução minha). Cada nível traz um grau diferente de especificação para o fenômeno da construção de sentido. Abaixo, reapresento o trecho (3) e introduzo os excertos de (8) a (10), extraídos do *corpus* de discursos de posse presidencial brasileiros, para ilustrar algumas dessas afirmações:

3. “O Brasil precisa fazer, em todos os domínios, um mergulho para dentro de si mesmo [...]. Fazer esse mergulho não significa fechar as *portas e janelas* ao mundo.”

8. “... esse projeto [político de América do Sul] repousa em *alicerces* econômico-comerciais que precisam ser urgentemente reparados e reforçados.”

9. “... iniciamos a reforma da economia. Por isso mesmo, *construímos base mais sólida* para seguir adiante.”

10. “Um país [...] que está *construindo a estabilidade* e tem agora pela frente o desafio de *edificar uma sociedade* mais igualitária.”

Seguindo as análises de Kövecses (2017) da maneira mais próxima possível, essas expressões evocam cognitivamente mapeamentos metafóricos em diferentes níveis. No nível dos esquemas imagéticos, temos as projeções SISTEMA ABSTRATO COMPLEXO É

OBJETO VERTICAL e SISTEMA ABSTRATO COMPLEXO É OBJETO-TODO COM PARTES, as quais licenciam e integram os níveis seguintes. Na escala dos domínios, essas projeções são especificadas por meio dos mapeamentos SISTEMA ABSTRATO COMPLEXO É OBJETO FÍSICO; ESTRUTURA DE SISTEMA É ESTRUTURA FÍSICA DE CONSTRUÇÃO; PARTE DE SISTEMA É PARTE DE CONSTRUÇÃO (especialmente nos trechos 3, 8 e 9); CRIAR É CONSTRUIR e MODIFICAR ENTIDADE É CONSTRUIR (especialmente nos trechos 9 e 10).

No próximo nível, os elementos e relações dos frames CONSTRUÇÃO e CONSTRUIR servem para conceptualizar o domínio alvo, oferecendo especificações. Os substantivos *portas, janelas* e *alicerces* evocam o frame CONSTRUÇÃO e os verbos *construir* e *edificar* evocam o frame CONSTRUIR, que têm os elementos: CONSTRUTOR que reúne MATERIAL para dar origem a um CONSTRUTO. O frame evocado também tem, em plano de fundo, DESCRIÇÃO (características do CONSTRUTO), LUGAR, TEMPO e seus eventuais BENEFICIÁRIO e CONSEQUÊNCIA (entidade para a qual se faz CONSTRUTO e as consequências da ação, respectivamente). Os mapeamentos entre elementos do frame fonte e do frame alvo nas expressões metafóricas analisadas estão dispostos na Figura 2 para melhor visualização.

Figura 2 – Problema na codificação de símbolos dentro da tabela. Os quadrados com interrogação devem ser substituídos por setas

Elementos de frame fonte		Elementos de frame alvo	Excerto
CONSTRUÇÃO	?	PAÍS	(3)
		POLÍTICA EXTERNA	(8)
		ESTABILIDADE ECONÔMICA	(9, 10)
		SOCIEDADE	(10)
PARTE/ABERTURA DA CONSTRUÇÃO PASSAGEM INTERNO-EXTERNO	?	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	(3)
SUSTENTAÇÃO DA CONSTRUÇÃO	?	PREMISSA	(8)
		SITUAÇÃO ECONÔMICA	(9)
CONSTRUIR	?	CRIAR SITUAÇÃO	(9)
		MODIFICAR ENTIDADE	(10)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A metáfora alcança seu nível máximo de especificação no âmbito dos espaços mentais particulares da enunciação de cada trecho. Conforme sugere Kövecses (2017), os espaços mentais se caracterizam, em (3), por BRASIL SE RELACIONANDO COM OUTROS PAÍSES É BRASIL DE PORTAS E JANELAS ABERTAS; em (8), por PREMISSA ECONÔMICA DANIFICADA É ALICERCE DANIFICADO; em (9), por CONDIÇÃO ECONÔMICA MAIS SÓLIDA

É BASE MAIS SÓLIDA; em (10), por PAÍS EDIFICANDO SOCIEDADE IGUALITÁRIA É PAÍS EDIFICANDO CONSTRUÇÃO. No nível dos espaços mentais, estão os fatores contextuais responsáveis pelas inferências e conseqüências desses enunciados, por exemplo, terem sido proferidos por enunciadores específicos. Neste texto, acompanhando os objetivos de Kövecses (2017), restringi-me a analisar as dimensões convencionais das metáforas, por esse motivo, abordei aspectos menos contextuais dos espaços mentais envolvidos.

Assim como Cameron (1999), Kövecses (2010, 2015, 2017, 2020) se preocupou em teorizar a metáfora para além do processamento cognitivo *stricto sensu*, abordando-a em níveis de contexto e em níveis ontológicos correlacionados aos tipos de estrutura conceptual, de significado e de memória. Segundo o autor, a metáfora é influenciada por e/ou usada em quatro tipos de contexto: situacional, discursivo, corporal e conceptual-cognitivo (KÖVECSES, 2015, 2020). No que tange aos níveis ontológicos esboçados em obras anteriores (KÖVECSES, 2010, 2015), eles foram correlacionados aos níveis de metáfora na expansão da teoria e são de três ordens. O nível subindividual corresponde a aspectos universais da corporalidade humana e está ligado aos esquemas imagéticos. O nível supraindividual corresponde a como padrões metafóricos descontextualizados se refletem numa língua e numa cultura e está ligado aos domínios e aos frames. Por sua vez, o nível individual corresponde a como falantes individuais de uma língua usam o sistema cognitivo metafórico e está ligado aos espaços mentais (KÖVECSES, 2010, 2017). Kövecses afirma que essa formulação seria capaz de resolver críticas cruciais feitas à versão clássica da teoria, como a dúvida sobre a estrutura conceptual envolvida na metáfora, a estaticidade do modelo e o papel do contexto e da criatividade dos falantes.

Considerações finais e perspectivas futuras

O retrospecto das propostas de níveis de metáfora evidencia que, desde as obras fundadoras, pesquisadores no campo da Linguística Cognitiva têm buscado solucionar o problema conceitual dos domínios experienciais e oferecer respostas para a questão teórica das unidades ou estruturas conceptuais envolvidas nas metáforas. As respostas têm caminhado progressivamente no sentido de esclarecer as conexões entre os mapeamentos metafóricos. O fato de que algumas expressões metafóricas permitem depreender mapeamentos mais ou menos esquemáticos não tem passado despercebido, fazendo com que o postulado de o sistema conceptual ter níveis de esquematicidade se reflita na teoria

da metáfora. Além disso, como as relações da teoria da metáfora com estudos culturais, sociodiscursivos e textuais têm sido bastante fortes desde o início, os pesquisadores também têm feito propostas de níveis de contexto e de níveis metodológicos de análise discursivo-textual.

Em particular, a proposta de Clausner e Croft (2017) tem a vantagem de permitir interfaces mais diretas dos estudos da metáfora conceptual com a teoria baseada no uso (BYBEE, 2013) e com estudos em gramática de construções (CROFT, 2007; GOLDBERG, 1995, 2006) na medida em que postula premissas comuns para esses fenômenos. Já a proposta de Kövecses (2017) para uma abordagem multinível da metáfora conceptual tem a conveniência de se valer de teorias já existentes e consolidadas da Linguística Cognitiva, reinterpretando-as, dando-lhes maior refinamento e, de maneira parcimoniosa, evitando postular novos conceitos. Apesar de Kövecses não afirmar isto, a tese de que as metáforas variam em esquematicidade já estava presente no trabalho de Grady (1997a, 1997b) e explicitada por Clausner e Croft (1997).

Kövecses (2017) é parcialmente bem sucedido em clarificar certas confusões terminológicas apontadas na literatura da Linguística Cognitiva. Se antes Kövecses (2010) definia a metáfora como projeção entre modelos cognitivos idealizados e/ou entre domínios, agora (KÖVECSES, 2017) os modelos cognitivos não estão mais presentes e a metáfora ocorre entre quatro níveis. Embora tente resolver a conceituação dos domínios, o autor mantém o problema em alguma medida ao afirmar que a “definição dos domínios não faz distinção entre domínios e frames ou modelos cognitivos idealizados [...]. A única maneira de distinguir os dois é em termos de esquematicidade” (KÖVECSES, 2017, p. 325, tradução minha). Ainda assim, Kövecses avançou ao ordenar várias propostas de níveis cognitivos em um modelo aparentemente mais coerente e metodologicamente mais organizado, que ainda precisa ser submetido a avaliações baseadas em um número maior de metáforas.

Nesse sentido, deve-se lembrar que a Linguística Cognitiva tem sido incisivamente questionada e criticada (DĄBROWSKA, 2016) por confiança excessiva na introspecção do pesquisador, desacompanhada de dados obtidos com outros métodos; por falta de testagem de hipóteses em privilégio de sua formulação⁶; por falta de consideração concreta

⁶ Dąbrowska (2016, p. 484, tradução minha) jocosamente alerta: “Precisamos derivar predições testáveis das nossas hipóteses, realizar os testes e refinar as hipóteses quando necessário. Se não fizermos isso, as discussões sobre explicações alternativas vão se degenerar em bate-boca de parquinho do tipo ‘a minha teoria é mais bonita que a sua’ ou ‘as minhas intuições são mais fortes que as suas’”.

pelo “compromisso cognitivo” ao não se atentar para o que outros campos do saber têm a dizer sobre a cognição humana e não mostrar os vínculos das análises com informações sobre o processamento mental da linguagem e do conhecimento para validar a realidade cognitiva dos conceitos. Em maior ou menor medida, as teorias que abordei neste texto também têm essas lacunas, as quais, longe de invalidarem a ideia de níveis de metáfora, servem para mostrar o quão amplas e variadas são as possibilidades e necessidades de estudos a serem feitos para oferecer explicações mais refinadas sobre a metáfora conceptual.

Referências

AVELAR, M.; CIENKI, A. Metaphors we live by in Brazil: anthropophagic notes on classic and contemporary approaches to metaphor in the Brazilian scientific-academic context. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 667-688, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.667-688>.

BARSALOU, L. W. The human conceptual system. *In: SPIVEY, M. J.; MCRAE, K.; JOANISSE, M. F. (ed.). The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 239-258.

BYBEE, J. L. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. *In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (ed.). The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 52-66.

CAMERON, L. Operationalising ‘metaphor’ for applied linguistic research. *In: LOW, G. et alii (ed.). Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 3-28.

CIENKI, A. Frames, idealized cognitive models, and domains. *In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 170-187.

CLAUSNER, T. C.; CROFT, W. Productivity and schematicity in metaphors. *Cognitive Science*, Norwood, v. 21, n. 3, p. 247-282, July/Aug. 1997. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog2103_1 .

COSTA, V. C. *A palavra Brasil em discursos de posse presidencial da Nova República: panorama sociocognitivo (1990-2011)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27541.78561> .

COSTA, V. C. A cultura das metáforas e frames de construção em discursos de posse presidencial brasileiros. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO*, 6., 2017, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 2017. p. 35.

CROFT, W. Construction grammar. *In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). The Oxford handbook of cognitive linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 463-508.

DĄBROWSKA, E. Cognitive linguistics' seven deadly sins. *Cognitive Linguistics, [s. l.]*, v. 27, n. 4, p. 479-491, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0059>.

EVANS, V. *A Glossary of cognitive linguistics.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics: an introduction.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

GIBBS JUNIOR, R. W. *Metaphor wars: conceptual metaphors in human life.* Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure.* Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language.* New York: Oxford University Press, 2006.

GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes.* 1997. 299 f. Tese (Doctor of Philosophy in Linguistics) – Graduate Division of the University of California, Berkeley, 1997a. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/3g9427m2>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GRADY, J. E. Theories are buildings revisited. *Cognitive Linguistics, [s. l.]*, v. 8, n. 4, p. 267-290, 1997b. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.1997.8.4.267>.

GRADY, J. E. Metaphor. *In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (ed.). The Oxford handbook of cognitive linguistics.* Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 188-213.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KÖVECSES, Z. *Where metaphors come from: reconsidering context in metaphor.* Oxford: Oxford University Press, 2015.

KÖVECSES, Z. Levels of metaphor. *Cognitive Linguistics, [s. l.]*, v. 28, n. 2, p. 321-347, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0052>.

KÖVECSES, Z. *Extended conceptual metaphor theory.* Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press, 1980a.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science, [s. l.]*, v. 4, n. 2, p. 195-208, 1980b. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(80\)80017-6](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(80)80017-6).

LIMA, P. L. C. About primary metaphors. *DELTA*, São Paulo, v. 2, n. esp., p. 109-122, 2006. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502006000300009> .

MACARTHUR, F. *et alii* (ed.). *Metaphor in use: context, culture and communication*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.

STEEN, G. J. *Finding metaphor in grammar and usage: a methodological analysis of theory and research*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

YU, N. Metaphor from body and culture. *In: GIBBS JR, R. (ed.). The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 247-261.

Submetido em: 28 nov. 2020.

Aceito em: 15 mar. 2021.

BNCC de Língua Portuguesa: um olhar comparativo entre as fases do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Portuguese teaching National Common Curricular Core: a comparative view between the phases of elementary and high school

La Base Nacional Comum Curricular de lengua portuguesa: una mirada comparativa entre las fases de enseñanza primaria y secundaria

Natália Prado Xiriqueira¹  <https://orcid.org/0000-0002-3544-8644>
Eliana Merlin Deganutti de Barros²  <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento prescritivo que norteia processos de ensino e aprendizagem quanto aos conteúdos e habilidades tidas como essenciais aos alunos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Diante de sua importância, essa pesquisa visa confrontar seções do documento que tratam da área da Linguagem e do componente Língua Portuguesa na fase final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A interpretação dos dados, com apoio de uma análise documental de conteúdo, busca respaldo na noção de gêneros textuais/discursivos como objetos do letramento escolar e em conceitos basilares para a compreensão do texto da BNCC, como práticas de linguagem, competência e habilidade e campos da atuação. Os resultados apontam, entre outros aspectos, que a BNCC do Ensino Médio busca, em relação ao Ensino Fundamental, aprofundar aspectos políticos, sociais e culturais relacionados aos gêneros de referência social para o ensino, a partir de uma abordagem mais crítica e autônoma, dando ênfase à inserção de gêneros próprios dos letramentos digitais contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Gêneros textuais. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) is a prescriptive document that guides the teaching and learning processes for the contents and skills taken as essential to the students of all the steps and modalities of basic education. Given its importance, this research aims to confront sections of the document which approach the

¹Graduada em Letras Português-Inglês (UENP). Membro do grupo de pesquisa DIALE (CNPq/UENP). *E-mail:* nataliapradoveg@gmail.com

²Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). *E-mail:* elianamerlin@uenp.edu.br

Language area and the Portuguese Language component in the final phase of the Elementary and High School. The data interpretation, supported by documental analysis content, seeks assist in the notion of discursive/textual genres as objects of school literacies and in basic concepts for understanding the BNCC text, such as language practices, competence and skills in fields of action. The results show, among other aspects, that the High School BNCC seeks, in relation to the Elementary School, to deepen political, social, and cultural aspects allied to the social reference genres for teaching, from a more critical and autonomous approach, emphasizing the insertion of genres typical of contemporary digital literacies.

KEYWORDS: BNCC. Text Genres. Portuguese Language Teaching.

RESUMEN: La Base Curricular Común Brasileña (BNCC) es un documento normativo que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los contenidos y competencias que se consideran esenciales para los estudiantes en todas las etapas y modalidades de la Educación Básica. Dada su importancia, esta investigación tiene como objetivo confrontar apartados del documento que abordan el área de Lengua y el componente de Lengua Portuguesa en la fase final de Enseñanza Fundamental. La interpretación de los datos, con el apoyo de un análisis de contenido documental, busca apoyo en la noción de géneros textuales / discursivos como objetos de letramiento escolar y en conceptos básicos para la comprensión del texto BNCC, tales como prácticas del lenguaje, competencias y habilidades y campos del actuación. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que el BNCC de Enseñanza Media busca, en relación a Enseñanza Fundamental, profundizar aspectos políticos, sociales y culturales relacionados con los géneros de referencia social para el enseñanza, desde un enfoque más crítico y autónomo, dando énfasis en la inserción de géneros propios de letramientos digitales contemporáneas.

PALABRAS-CLAVE: BNCC. géneros textuales. enseñanza de Lengua Portuguesa.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define as diretrizes para as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento surge no bojo da necessidade de atualizar, entre outras coisas, diretrizes anteriores que ainda não contemplavam em sua integridade novas demandas sociais quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC).

Os rápidos avanços tecnológicos dos últimos anos criaram e ressignificaram novas práticas sociais, o que indica que o ensino de Língua Portuguesa está constantemente em face de desafios relativos à produção e leitura de textos de diferentes esferas, práticas e semioses. Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) já contemplassem a perspectiva das práticas sociais e dos gêneros textuais/discursivos no ensino da Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018), na área de Linguagens e no

componente Língua Portuguesa, procura enfatizar a perspectiva social do uso língua e sua articulação intrínseca com outras linguagens, estabelecendo relação entre o ensino e o despertar da criticidade em práticas sociais multissemióticas.

Por ser um documento oficial que deverá nortear o ensino no país, acreditamos ser de suma importância que os professores e formadores de professores conheçam e compreendam os princípios que fundamentam esse documento. A justificativa maior desta pesquisa vem, pois, da relevância da compreensão do documento da BNCC (BRASIL, 2018) para o desenvolvimento das práticas de ensino na Educação Básica, tanto para professores quanto para formadores de professores.

Dessa forma, a importância da presente pesquisa se faz tanto no âmbito escolar básico quanto no da universidade (Licenciaturas), pois a sua implementação deverá incorrer na reavaliação de diversas diretrizes: Diretrizes Estaduais e Municipais de Ensino, Projetos Pedagógicos das Escolas da Educação Básica e também dos Cursos de Licenciaturas. Acreditamos, assim, que é de fundamental importância que um profissional da área do ensino conheça e compreenda os fundamentos do principal documento na atualidade que deverá nortear as ações didáticas em sala de aula.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa cotejar textos da BNCC (BRASIL, 2018) relacionados à área de Linguagens e ao componente Língua Portuguesa das etapas do Ensino Fundamental (EF), Anos Finais e do Ensino Médio (EM), no que diz respeito ao ensino da língua, dando destaque, sobretudo, à abordagem dos gêneros textuais/discursivos pelo documento, uma vez que esses vêm sendo um dos pontos focais no âmbito dos estudos sobre a didatização da língua no período de escolarização.

Como metodologia, a pesquisa tem cunho exploratório, pautando-se na *análise documental de conteúdo*, a partir de Gil (2014, p. 27), que entende que “pesquisas dessa natureza tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O objeto da análise são, pois, textos que compõem a BNCC (BRASIL, 2018), relacionados à área de Linguagens e ao componente Língua Portuguesa nos níveis do EF (Anos Finais) e do EM.

Gêneros textuais/discursivos e sua inserção no letramento escolar

Neste estudo, apoiando-nos em Bakhtin (2003, p. 280), entendemos que cada esfera de nossa sociedade elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, nomeados pelo autor como gêneros discursivos³. Em outras palavras, entendemos, a partir desse conceito, que o agir social humano está intrinsecamente ligado aos gêneros, os quais instrumentalizam a interação humana. Pelo agir social, são constantemente adaptados para o alcance de novos objetivos de comunicação cada vez mais complexos (daí o emprego da palavra *relativamente* feito por Bakhtin).

Independentemente das teorias que embasam o estudo e didatização dos gêneros, torna-se claro como pesquisadores têm-se debruçado sobre o tema no sentido de melhor compreendê-lo e/ou possibilitar sua transposição em processos de ensino e aprendizagem. Conforme Marcuschi aponta:

[...] O estudo dos gêneros textuais não são novos e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou os estudos dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. Não é possível realizar aqui um levantamento sequer das perspectivas teóricas atuais (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Ao longo do tempo, a amplitude dos gêneros tornou-se tamanha que isso impossibilita elencá-los. Entretanto, os especialistas da área concordam que os estudos e compreensão dos gêneros inicialmente não possuíam a atual amplitude. De uma maneira mais técnica, o termo *gênero* era comumente empregado para se referir à tradição ocidental como gêneros literários (MARCUSCHI, 2008).

A partir do momento em que estudiosos compreenderam o gênero como inerentemente ligado à condição social humana, houve também interesse do estudo do tema quanto à sua escolarização. Os gêneros, nesse caso, assumem o caráter de eventos de (multi)letramento (BARROS, 2012) e, nessa perspectiva, o ensino dos gêneros se torna indissociável do letramento escolar.

Conforme advoga Marcuschi (2008), apesar de sua popularização quanto ao ensino de línguas, os estudos de gêneros não estão somente ligados à sua inserção enquanto objetos de ensino na esfera escolar, mas também sobre o próprio

³ Neste estudo não diferenciamos gêneros textuais de gêneros discursivos, embora optemos pela expressão gêneros textuais, por nos filiar aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

funcionamento da sociedade. A partir dessa ruptura, pôde-se expandir os sentidos empregados por Platão quanto aos gêneros literários. A perspectiva bakhtiniana tornou-se, assim, um norte para estudos posteriores que puderam se aprofundar no tema, perspectiva essa que é uma das bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que se volta para o estudo do agir em sociedade medido pela língua/linguagens, na qual nos apoiamos.

BNCC: contextualização e conceitos relevantes para a pesquisa

A BNCC (BRASIL, 2018) busca o aumento no desempenho dos alunos da Educação Básica e uma maior padronização na elaboração dos currículos e preparação dos alunos. O ponto fundamental proposto pelo documento é estabelecer, por meio das competências priorizadas, uma educação igualitária entre ensino público e privado, dando ao aluno brasileiro oportunidades semelhantes, independentemente da região geográfica e classe social, por isso a ideia de um “currículo mínimo” (BRASIL, 2018).

Quanto ao contexto histórico no qual se insere o documento, para melhor leitura, é necessário compreender que seu surgimento é fomentado pela Constituição Federal, que estabelece a consolidação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210).

O documento final da BNCC do EF foi homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 e o do Ensino Médio um ano depois, em dezembro de 2018. Entretanto, o processo da sua construção teve início bem antes, com a criação, pelo MEC, de grupos de trabalho formados por variados agentes ligados à educação. Após sua aprovação, a BNCC se tornou um instrumento de referência dos conhecimentos indispensáveis a todos os alunos da Educação Básica, independentemente de sua origem, classe social ou local de estudo. Um documento construído colaborativamente por especialistas de todo o Brasil, gestores, docentes e até uma consulta pública *online*, cuja missão é de reduzir as desigualdades de aprendizado, estabelecendo as habilidades e competências fundamentais em cada etapa da Educação Básica por meio da obrigatoriedade de seu cumprimento.

A BNCC pauta-se em dois conceitos importantes: competências e habilidades; as quais o aluno deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica.

[...] *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8, *grifo nosso*).

O conceito de competência visa propiciar ao aluno brasileiro oportunidades semelhantes, independentemente da região geográfica e classe social. O documento elenca, *a priori*, dez competências gerais para todas as áreas da Educação Básica que evidenciam, “no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

[...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Outra categoria organizadora do currículo na BNCC são os *campos de atuação* das práticas de linguagem. Na BNCC esses campos de atuação direcionam as práticas de leitura, produção e análise linguística/semiótica, organizando as competências e habilidades requeridas para tais práticas. Os campos são organizados de acordo com a modalidade de ensino: EF anos iniciais, EF anos finais e EM (cf. Quadro 2). Passemos, agora, para a seção analítica, em que fazemos um cotejamento entre as etapas do EF (anos finais) e EM.

BNCC: EF e EM na Educação Básica, área de Linguagens e componente Língua Portuguesa

A seguir, apresentamos uma síntese contrativa do plano textual global do documento da BNCC (BRASIL, 2018), por meio dos títulos e subtítulos vinculados às etapas do EF e EM, no que se refere à área de Linguagens e ao componente Língua

Portuguesa. É a partir dessa organização que procuramos desenvolver nosso olhar analítico comparativo entre as duas etapas. Para sintetizar o plano global da parte que nos interessa na BNCC, optamos por demonstrá-lo por sua organização tópica, ou seja, pelos títulos e subtítulos das seções. O quadro a seguir mostra tal organização:

Quadro 1 – Plano textual global do texto da BNCC

Ensino Fundamental	Ensino Médio
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica (p. 57-62)	O Ensino Médio no contexto da Educação Básica (p. 461-468) A BNCC do Ensino Médio (p. 469-475) Currículos: BNCC e itinerários (475-479)
4.1 A área de Linguagens : Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (p. 63-65)	5.1 A área de Linguagens e suas Tecnologias: Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (p.481-490) 5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades (p. 491-497)
4.1.1. Língua Portuguesa : Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (p. 67-87)	5.1.2 Língua Portuguesa (p.498-504)
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p.89-135)	
4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p.136-191)	5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades (p. 505-531)

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no texto da BNCC (BRASIL, 2018).

Como vemos pelo Quadro 1, o plano geral do texto da BNCC referente ao componente Língua Portuguesa pode ser dividido em três grandes partes, tanto na etapa do EF como do EM: 1) O EF/EM no contexto da Educação Básica; 2) a área de Linguagens em cada uma das etapas; 3) a Língua Portuguesa em cada uma dessas etapas. Entretanto, é o último tópico que mais nos interessa nesta pesquisa, por isso, é nele que mais dedicamos nossas observações. Destacamos, porém, que, pela extensão do trabalho, privilegiamos, no que se refere ao EF, apenas aos Anos Finais dessa etapa escolar. São esses três eixos gerados pelos dados de nossa *pesquisa documental de conteúdo* que norteiam as seções analíticas seguintes, a partir das quais buscamos alcançar os nossos objetivos.

BNCC: EF e EM no contexto da Educação Básica e na área de Linguagens

Logo na introdução sobre o EM, de um modo geral, enfatiza-se a importância do nível (EM) quanto à inserção dos alunos no mercado de trabalho. Os perfis dos estudantes, por sua vez, são ilustrados pelo documento como plurais, destacando a individualidade de cada um no processo de interação social e, com efeito, de ensino.

Nesse sentido, ao destacar a agência dos alunos, as palavras *protagonismo* e *projeto de vida* são utilizadas para enfatizar ainda mais a condição dos indivíduos no EM enquanto interlocutores legítimos do currículo escolar. Nesse sentido, a leitura crítica da realidade no enfrentamento das crises política, social e ambiental parece ser relacionada a esses estudantes que, em um futuro próximo, serão a nova geração de adultos esperançosamente apta a solucionar tais problemas.

Quanto ao tópico *EF no contexto da Educação Básica*, o texto traz uma perspectiva de ensino que se coloca como uma continuidade da educação Inicial de forma processual. O aspecto lúdico do nível é enfatizado pelo documento. Entretanto, a BNCC reforça a ideia da importância da construção de conhecimentos socialmente situados e da criticidade, ampliando e contemplando novas práticas que vão para além da escola.

O documento apresenta um contraste quanto ao EF e EM, no que concerne a área da linguagem. O EF volta-se para a construção de conhecimentos socialmente situados, para a compreensão, exploração, análise e utilização de diversas semioses. Nesse sentido, o EF pretende ampliar o repertório de práticas de linguagem dando sequência aos anos iniciais:

[...] Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2018, p. 58).

Enquanto para o EM, no que se refere à área da linguagem, o documento orienta que deve-se focar na ampliação da autonomia, do protagonismo e autoria, levando-se em consideração a apropriação de diferentes gêneros textuais/discursivos, com enfoque maior nos aspectos relacionados à cidadania, agência e mercado de trabalho. Essa ideia

parece estar em harmonia com a proposta governamental intitulada *Ensino Médio Inovador* (BRASIL, [2020]), criado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. O programa vincula-se às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio e é regulamentado pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O documento entende que ao longo do EF deve haver uma progressão de conteúdos, estimulando uma ampliação dos conhecimentos dos alunos. Em suma, essa lógica com base na progressão naturalmente se aplica à progressão para o EM, em que a natureza dos conteúdos é explorada de forma mais complexa.

O texto também apresenta deveres de uma escola que acolhe juventudes, que se baseia em valores como atrelar os conhecimentos construídos aos desafios da realidade, protagonismo e autonomia em questões sociais, profissionais, intelectuais e políticas. O tom empregado ao documento explicita um EM mais voltado para o aprofundamento e aplicação de conteúdos apropriados em detrimento do EF que visa construir conteúdos que possam ser expandidos e aprofundados no EM.

No EF as questões voltadas à linguagem devem levar o aluno a compreendê-la de forma dinâmica, socialmente situada e como expressão de diferentes identidades. Assim como no EM, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é trazida na introdução das seções. A ideia de engajamento e criticidade na análise dos mais diversos discursos em constantes relações de poder explícitas ou implícitas nas práticas das diferentes linguagens estão presentes nessa seção do EF e EM.

Embora em consonância quanto às questões sociais, a menção sobre mundo do trabalho aparece no EM, mas não na seção do EF quanto esta etapa discorre sobre o ensino de língua/linguagens. Além disso, conforme veremos na próxima seção a ser analisada, no EF há uma maior ênfase em relação aos recursos utilizados para a produção e compreensão de gêneros textuais, em detrimento das questões sociais que ganham força no EM. Um dos motivos para que haja esse deslocamento pode ser o grau de maturidade dos alunos, bem como suas vivências em contextos mais diversos, sejam eles *on-line* ou não. Esse aspecto será tratado de maneira mais detalhada na seção a seguir.

BNCC: Língua Portuguesa no EF (anos finais) e EM

Para iniciar esta seção, trazemos um quadro comparativo entre o tratamento dado à proposição de habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes nas etapas do EF e EM.

Quadro 2 – Comparação entre EF e EM quanto à proposição das habilidades

EF (Anos Finais) Habilidades e objetos de conhecimento		EM Habilidades e Competências	
Campos de atuação <i>(agrupados por duplas de anos escolares)</i>	Práticas de linguagem <i>(os objetos e habilidades são relacionados a práticas específicas)</i>	Campos de atuação <i>(sem agrupamento por anos escolares)</i>	Práticas de linguagem <i>(não há uma relação específica entre práticas e habilidades)</i>
-Artístico-literário -Práticas de estudo e pesquisa -Jornalístico-midiático -Atuação na vida pública	-Leitura -Produção de textos -Oralidade -Análise linguística/semiótica	-Vida pessoal -Artístico-literário -Práticas de estudo e pesquisa -Jornalístico-midiático -Atuação na vida pública	-Leitura -Escuta -Produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) -Análise linguística/Semiótica

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Analisando o Quadro 2, percebemos uma diferença significativa entre as duas etapas: as habilidades e, conseqüentemente, os gêneros a elas atreladas, estão, no EF, prescritos por duplas de anos escolares (6º e 7º anos e 8º e 9º anos), diferentemente do EM que traz as habilidades separadas unicamente pelos campos de atuação. No EF, para cada conjunto de dois anos escolares são prescritas habilidades e objetos de conhecimento específicos para cada um dos campos de atuação e, respectivamente, para cada prática de linguagem (leitura, produção, etc.).

No EM, os quadros das habilidades são direcionados exclusivamente pelos campos de atuação. Diferentemente do EF, o EM também associa cada habilidade a uma respectiva competência da área de Linguagens (seção 5.1.1 da BNCC). Isso indica que o EF vê seus objetos do saber, entre eles, os gêneros, numa concepção de progressão curricular mais tradicional, porquanto eles parecem estar condicionados a certas práticas discursivas e a certas etapas escolares. O EM percorre, por sua vez, uma concepção mais flexível de currículo, uma vez que as habilidades não estão vinculadas a certos objetos do saber ou a práticas específicas (leitura, produção, etc.), mas apenas a competências gerais relacionadas à área de Linguagens. Nesse sentido, entendemos que, embora não

desconsidere recursos de produção e compreensão dos gêneros, parece que o EM direciona o ensino dos gêneros às complexidades socioculturais.

Um ponto a destacar é que, no EF, os objetos do conhecimento ora são representados por gêneros, ora por recursos linguísticos, ora por estratégias de leitura/produção, entre outros; ou seja, não se define com nitidez, o que se entende por objetos (finalidade da aprendizagem). Como objetos do conhecimento são elencados, por exemplo: *Revisão/edição de texto informativo e opinativo* (procedimento); *Produção de textos jornalísticos orais* (prática de linguagem); *Construção composicional* (elemento da textualidade); *Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais* (modo adequado de uso de tecnologias); *Gêneros de divulgação científica* (constelação de gêneros); *Variação linguística* (conceito linguístico); *Conversação espontânea* (gênero); *Sintaxe* (aspecto de funcionamento da língua).

Talvez seja por essa dificuldade de se delimitar quais são os objetos de aprendizagem da Língua Portuguesa que o EM optou por não associar as habilidades aos objetos. Isso por que a própria habilidade já destaca esse objeto, como podemos ver, por exemplo, na habilidade EM13LP19 prescrita para o campo da vida pessoal do EM: “Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, biodata, currículo *web*, videocurrículo, etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site*, etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos” (BRASIL, 2018, p. 511).

Aqui é possível depreender que a habilidade EM13LP19, trazida como exemplo, tem respaldo em objetos como: domínio de textos multimodais; de gêneros diversos, como, *gifs* biográficos, biodata, currículo *web*; adequação a diferentes situações discursivas e o domínio da oralidade para falar de si mesmo. Essa habilidade está relacionada, pelo documento, à competência específica 3: “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 493). Como vemos, o EM mostra-se, assim, mais centrado no desenvolvimento de competências globais do que com no domínio de objetos linguístico-discursivos.

No que tange à progressão dos conhecimentos em relação ao EF, a BNCC do EM leva em conta:

- *A consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão.*
- *O aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses.*
- *O foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 499, grifo nosso).*

No EM, o movimento de ampliar conhecimentos sócio-históricos de forma proporcional é realizado pelo exercício da criticidade que parece dar continuidade ao trabalho realizado no EF. É no EM, por exemplo, que os alunos teriam contato maior com a literatura juvenil e periférico-marginal, o culto, o clássico, trazendo maiores possibilidades de apreciação, em processos complexos que exigem adaptações, remediações. Quanto aos gêneros da esfera jornalístico-midiática, há a menção de gêneros como *advergame, unboxing, entre outros* gêneros perpassados pela narrativa mercadológica que passam despercebidos na *Web 2.0* como uma simples forma de entretenimento.

Enquanto no EF, o mesmo campo faz menção aos gêneros. Assim sendo, o EF nos parece estar mais preocupado em levar o aluno a se apropriar dos gêneros de maneira menos complexa quanto a seus recursos linguísticos, sem um enfoque tão amplo no engajamento social, uma vez que o próprio documento destaca que tais práticas ficam a cargo do EM. Corroborando com a ideia de progressão ao longo do EF, a BNCC entende que

[...] Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos [...]

(BRASIL, 2018, p. 498).

No EM, o gênero e seus aspectos linguísticos/semióticos, discursivos, enunciativos, sua funcionalidade, contexto, práticas de uso, etc. aparecem, mas não como finalidade, e sim como meio de se desenvolver habilidades e competências.

Tanto o EF como o EM abordam gêneros relacionados ao letramento mais tradicional da escrita e da esfera analógica, assim como gêneros emergentes da esfera digital, estando, assim, em consonância com estudos recentes sobre *novos multiletramentos* (ROJO, 2017), que hoje tentam dar conta da complexidade das novas e múltiplas formas de linguagens e semioses que emergem no campo digital e sua articulação com o letramento da escrita. No Quadro 3, é possível verificar que os campos de atuação abordados pelo EF e EM assemelham-se nas três etapas da escolaridade, mas diferem-se em alguns aspectos.

Quadro 3 – Comparativo entre campos de atuação do EF e EM

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 501).

Ao compararmos os Anos Iniciais do EF ao EM, é possível verificar uma diferença já nos primeiros campos de ambos os níveis. Embora os nomes possam apresentar alguma ligeira semelhança em um primeiro momento, seus níveis de complexidade são explicitados na leitura do documento. Conforme o texto coloca:

[...] Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos) (BRASIL, 2018, p. 84).

Com enfoque maior em práticas sociais que demandem conhecimentos sociais, culturais e históricos mais profundos, no EM há forte menção à denúncia de discursos que venham a ferir os Direitos Humanos e à avaliação dos mais plurais argumentos, no sentido de propiciar maior autonomia quanto à produção e análise ideológica dos conteúdos em questão.

De forma mais detalhada, por exemplo, tanto no EF quanto no EM, a produção e compreensão dos gêneros do campo jornalístico-midiático é explicitada, mas sem especificar os recursos linguísticos a serem contemplados (como a modalização que aparece entre aspectos a serem trabalhados no EF, por exemplo), uma vez que esses parecem já ter tido maior evidência do ponto de vista da produção e compreensão linguística dentro do EF.

Embora de forma menos aprofundada que o EM, porém a caminho do EM, o EF, em seus anos finais, aprofunda-se no tratamento dos gêneros do campo de atuação na vida pública e do jornalístico-midiático. Os gêneros desses campos são privilegiados a partir de estratégias de produção, compreensão e análise, englobando diferentes semioses. Entretanto, nota-se a diferença no enfoque dado quanto à descrição dos campos proposta pelo documento, já que no EF o campo jornalístico-midiático menciona que:

[...] Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 140).

O foco na compreensão social cultural e política juntamente com o ensino de elementos linguísticos é visivelmente indicado na etapa do EF. Entretanto, no EM a descrição do campo jornalístico-midiático torna-se ainda mais aprofundada com relação aos aspectos anteriormente mencionados.

[...] No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que

movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. [...] Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (BRASIL, 2018, p. 522).

No caso da descrição do campo jornalístico-midiático, o EF traz consigo o objetivo de levar o aluno a ler e produzir textos cujas reflexões possam ir para além do ensino estrutural da língua. A partir das duas descrições acerca do trabalho com o campo jornalístico-midiático (EF) e jornalístico-midiático (EM), é possível depreender que, no EM, as práticas sociais voltam-se a uma análise mais crítica das práticas de linguagem, uma vez que até mesmo o vínculo entre a liberdade de imprensa e democracia é estabelecido no texto. Entre os gêneros mencionados no campo jornalístico-publicitário do EF estão a crônica, a carta ao leitor, meme, *vlog* noticioso, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propagandas, entre outros.

Entretanto, é no EM que aparentemente as novas dinâmicas de interação por meio de gêneros de livre (re)produção em plataformas de alto impacto em que verificar fontes e certificar-se das arbitrariedades presentes nos textos tornam-se mais profundas e vistas como essenciais. Como exemplos de gêneros mencionados para o campo jornalístico-midiático na etapa do EM, além da retomada de gêneros já mencionados no EF (*jingle*, meme, charge digital), podem ser citados gêneros mais complexos tais como a fotodenúncia, fotorreportagem, reportagem multididática, documentário, *vlog* de opinião, ensaio, etc.

A complexidade dos gêneros, bem como a análise dos mais diversos discursos que circulam na *Web* parecem ganhar mais força no EM. A menção de gêneros digitais tanto no EF quanto no EM pode justificar o uso da palavra *midiática* ao se referir à esfera jornalística. Esse olhar sobre os gêneros e práticas sociais na *Internet* está diretamente relacionado aos estudos dos novos letramentos, como elucida Rojo (2017).

Seguindo a lógica supracitada, dentro do campo jornalístico-midiático, as esferas publicitárias, legais e normativas também ganham maior destaque na etapa final do EF, não por serem unicamente compostas por gêneros que demandem a construção de novos

conhecimentos do ponto de vista morfológico ou sintático, por exemplo, mas também por objetivarem pavimentar o caminho para um EM, que busca permitir aos alunos se colocarem contra injustiças, desigualdades por meio da linguagem, como já posto nas discussões de tópicos anteriores.

No EM, a exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista, assim como habilidades para os procedimentos de busca e construção coletiva de conhecimento *on-line*. A criticidade no uso dos gêneros digitais na era das *fake news* atribui à escola uma nova responsabilidade. Se antes as notícias eram somente lidas nos jornais ou vistas na TV (o que não as torna neutras, claro), hoje temos notícias sendo publicadas a todo instante, por qualquer um que assim desejar. Conforme apontam estudiosos da área (BARROS, 2012; MARCUSCHI, 2008), conhecer o funcionamento social dos gêneros é de suma importância, uma vez que a falta de domínio das formas de mobilização situada dos gêneros pode inviabilizar o engajamento em diferentes práticas sociais e campos de atuação.

Considerações Finais

Em um movimento que indica progressão, a BNCC do EF evidencia estar mais vinculada a aspectos menos complexos dos gêneros textuais quanto à sua natureza social, política, histórica e cultural. Nesse sentido, o EF parece demonstrar em seu discurso a importância da apropriação de elementos linguísticos e sociais que serão retomados no EM.

De certa forma, esse movimento nos parece compreensível, uma vez que os alunos do EM estão mais maduros, experientes e cognitivamente aptos a analisar de forma mais crítica diferentes temas, bem como as complexidades do discurso nas mais plurais possibilidades de interação. As demandas dos novos letramentos acabam por permear a produção do documento que prevê práticas sociais *on-line*, que hoje podem, inclusive, nortear novos rumos sociais (como a impossibilidade de identificar notícias falsas, fontes e aspectos que possam identificar arbitrariedade em textos que formam opiniões em larga escala).

Embora tanto o EF quanto o EM se ocupem de questões sociais de uso da(s) linguagem(ns), é possível notar que o EM adota um discurso mais voltado à autonomia

e inserção de práticas sociais que demandam conhecimentos que exigem um panorama social, político e histórico mais profundo quanto ao uso dos gêneros textuais.

Diante disso, concluímos que há um visível enfoque (em especial no EM) no que se refere às questões relacionadas aos gêneros enquanto artefatos sócio-históricos na era digital. Entendendo que no contexto de produção do documento é tido como crucial uma nova demanda emergente quanto à autonomia e reconhecimento da profusão de notícias falsas, bem como a necessidade de preparar indivíduos para uma era em que conceitos como autoria, fonte e participação se tornaram muito mais complexos.

Um dos objetivos elencados no documento é o do uso crítico e historicamente situado dos gêneros digitais, uma vez que autores como Rojo (2017) apontam a necessidade de a escola se ocupar dessa nova demanda, que para nós se torna cada vez mais crucial, uma vez que a *Internet* assume hoje um dos papéis mais centrais quanto aos novos rumos sociais. Portanto, além de trazer gêneros mais tradicionais como o anúncio publicitário, o documento também faz menção a gêneros como o meme e *vlog* noticioso.

Os gêneros contemplados no EF são consolidados no EM que, por sua vez, os exploram em maior profundidade. O repertório das práticas sociais também é expandido no EM, em comparação com o EF, assim como a complexidade dos textos em aspectos sintáticos, de vocabulário e semioses, para citar alguns. No EM, conhecimentos de natureza sócio-histórica incitam o exercício da ética, criticidade e apreciação estética. Desse modo, o EF parece pavimentar o caminho para o EM que, no que lhe concerne, visa formar indivíduos mais autônomos, críticos e reflexivos, especialmente, quanto às práticas digitais na era da pós-verdade.

Referências

BAKHTIN, Mikhtin. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhtin. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino médio inovador*. Brasília, DF: MEC, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo. *In: CORDEIRO, Glais Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 189-216.

Submetido: 24 set. 2020

Aceito: 21 jul. 2021

Provérbios e publicidade: percursos discursivos de sentido

Proverbs and advertising: discursive paths of meaning

Refranes y publicidad: caminos discursivos de significado

Anita Luisa Fregonesi de Moraes¹  <https://orcid.org/0000-0003-2529-7704>

RESUMO: Este artigo visa analisar como se constituem os sentidos dos enunciados proverbiais inseridos em textos publicitários. Para fundamentar nossas análises, articulamos a teoria enunciativa-discursiva de Maingueneau e a perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin que permitem descrever os fatos da língua verificados no fio discursivo de textos publicitários e compreender os efeitos de sentido produzidos pelo cruzamento do interdiscurso com o intradiscurso por meio do trabalho da memória. Considerando ainda que, de acordo com a Análise do Discurso, os processos que constituem a linguagem são histórico-sociais, e o discurso, conforme Orlandi (1999), é um “efeito de sentido entre interlocutores”, verificamos que os enunciados proverbiais, apesar de serem considerados típicos da oralidade e da cultura popular, são usados pela mídia propagandística escrita, que tem como alvo um público letrado visto como consumidor em potencial. Nossas análises evidenciam que os provérbios, subvertidos ou não em seu sentido original e em sua materialidade linguística, participam como estratégias discursivas de convencimento, pois transmitem a *voz do povo*, via mídia impressa. Assim, a reiteração desses enunciados, que representam um arquivo estabilizado, dá lugar para sentidos outros, embora o sujeito enunciador mantenha a ilusão de ser a origem do dizer.

PALAVRAS-CHAVE: Provérbios. Publicidade. Efeitos de sentido.

ABSTRACT: This article aims at analyzing how the meanings of proverbial statements in advertising texts are constituted. In order to base it, we articulate Maingueneau’s enunciative-discursive theory and the dialogical perspective of language proposed by Bakhtin, which allow both to describe the facts of the language verified in the discourse strand of advertising texts and to understand the effects of meaning produced by the intersection of interdiscourse through the work of memory. Furthermore, considering the fact that, according to the Discourse Analysis, the processes which constitute language are historical-socially founded and, according to Orlandi (1999), speech is a “meaning effect among interlocutors”, we find that, despite being considered

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: anita.fregonesi@hotmail.com.

typical of orality and originated from popular culture, proverbial statements are widely used by the written advertising media, which targets a literate audience, seen as a potential consumer. Our analyzes show that the proverbs, subverted or not in their original sense and in their linguistic materiality, participate as discursive strategies of persuasion, as the authority of the *voice of the people*, via printed media. Thus, the reiteration of these statements, which represent a stabilized archive, enables the uses of other meanings, although the enunciating subject maintains the illusion of being the origin of the saying.

KEYWORDS: Proverbs. Advertising. Sense effects.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se constituyen los significados de los enunciados proverbiales en textos publicitarios. Para fundamentar nuestros análisis, articulamos la teoría enunciativa-discursiva de Maingueneau y la perspectiva dialógica del lenguaje propuesta por Bakhtin, que permiten describir los hechos del lenguaje verificados en el hilo discursivo de los textos publicitarios y comprender los efectos de significado producidos por la intersección del intradiscurso con el intradiscurso a través del trabajo de la memoria. Considerando que, según el Análisis del Discurso, los procesos que constituyen el lenguaje son histórico-sociales y el discurso, según Orlandi (1999), es un "efecto de significado entre interlocutores", verificamos que los enunciados de los refranes, a pesar de considerados típicos de la oralidad y de la cultura popular, son utilizados por los medios de publicidad escritos, que se dirigen a una audiencia alfabetizada, la cual es vista como consumidora potencial. Nuestros análisis muestran que los refranes, subvertidos o no en su sentido original y en su materialidad lingüística, participan como estrategias discursivas de persuasión, ya que transmiten la autoridad de la *voz del pueblo*, a través de los medios impresos. Así, la reiteración de estos enunciados, que representan un archivo estabilizado, da paso a otros significados, aunque el sujeto enunciator mantiene la ilusión de ser el origen del dicho.

PALABRAS CLAVE: Refranes. Publicidad. Efectos de significado.

Introdução

Neste artigo, propomo-nos a analisar discursos publicitários, tendo como objeto propagandas veiculadas na mídia impressa construídas a partir da articulação de provérbios. Analisar discurso não é uma tarefa fácil, dadas as inúmeras definições oriundas de diferentes concepções teóricas; além disso, para se referirem às produções verbais, os linguistas também recorrem aos termos *enunciado* e *texto*. Cabe-nos, portanto, precisar a perspectiva teórica abordada nessas análises.

Fundamentação teórica: discurso e ethos

O termo *discurso* constitui parte essencial das ciências da linguagem e é empregado tanto no singular, referindo-se à atividade verbal em geral, como no plural, ao se referir a cada evento da fala. Na verdade, esse termo representa uma mudança na maneira de conceber a linguagem ao considerar o texto como unidade primeira, tendo

como condição a textualidade, a qual, de acordo com a Análise do Discurso (AD), é a “relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade” (ORLANDI, 2004, p. 52). É com esse sentido de *exterioridade* que a perspectiva abordada neste trabalho considera o texto como objeto histórico, resultado de uma atividade subjetiva inscrita em um contexto determinado como parte constitutiva do sentido; ou seja, no discurso, os sentidos são historicamente construídos. A AD, portanto, tem como objeto de estudo o discurso que, por sua vez, se manifesta em textos, concebidos como objetos linguístico-históricos.

Michel Pêcheux (1990) entende o discurso como o lugar da manifestação de uma subjetividade atravessada pela presença do outro. Nesse sentido, a Análise do Discurso traz uma contribuição aos estudos do discurso: qualquer modificação na materialidade linguística, a ordem significante, corresponde a “diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições de sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade” (ORLANDI, 2004, p. 14).

O analista do discurso considera a enunciação como resultado do *outro* nas sociedades e na história: “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao languageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência” (PÊCHEUX, 1990, p. 54). É nesse viés teórico que este artigo se situa: os efeitos de sentido são construídos na enunciação, no entrelaçamento da materialidade linguística (*como se diz, quem diz*) com os já-ditos (a história, o ideológico) que se fazem presentes nessa materialidade por meio do trabalho da memória. Para Pêcheux (1990, p. 55), “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca [...] a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica”.

O aprofundamento da teoria do discurso no que se refere à subjetividade, à historicidade e às redes de memória faz-nos pensar nos enunciados proverbiais em um contexto mais específico, o de como se constituem os efeitos de sentido no discurso, especificamente no discurso publicitário², considerado altamente persuasivo, oferecendo um *mundo colorido* de abundância, progresso e felicidade. Em decorrência disso, a mensagem é manipulada de modo que, ao discurso de apresentação do objeto desejado,

² O termo discurso toma um valor mais preciso, sendo considerado “um uso restrito” da língua, definida como um sistema compartilhado pelos membros de uma comunidade linguística. Nesse sentido, discurso publicitário é um “tipo de discurso” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p.186).

sobrepõe-se um discurso de representação dos “sujeitos desejantes” (LANDOWSKI, 1992, p. 105). Assim, o discurso publicitário oferece as imagens que valorizam o produto e, ao mesmo tempo, constitui a identidade do seu público, oferecendo a suposta imagem de seu desejo, utilizando para tanto todos os recursos disponíveis dos códigos linguístico e não linguístico.

Tais considerações estão estreitamente relacionadas aos participantes do evento discursivo, uma vez que, nesse espaço, surgem imagens que não são dos enunciadores, mas pertencentes ao próprio discurso, ou seja, o fenômeno discursivo está atrelado à enunciação e, por meio dela, a personalidade do enunciador é revelada. A esse tipo de fenômeno, um desdobramento da retórica tradicional é válido para qualquer discurso, dá-se o nome de *ethos*, o qual, segundo Maingueneau (2005, p. 98, grifo do autor), define-se por “um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador [...] [fazendo] emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito”, manifestando seu modo de ser e envolvendo a enunciação, mas sem estar explícito no enunciado. Esse traço enunciativo, portanto, confere ao enunciador uma identidade compatível com o mundo que ele deseja construir em seu enunciado e cujas representações constituem estereótipos culturais que circulam nos domínios mais diversos: publicidade, cinema, literatura, etc.

Nesse movimento, o enunciador, ao assumir dada posição discursiva, confere características, tais como ritmo, escolha de palavras, direção argumentativa, entre outras que levam o coenunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, aderindo ao discurso que está sendo proferido e permitindo a constituição de uma comunidade que comunga do mesmo discurso, o que determina, portanto, a ação do *ethos sobre* o coenunciador; a esse fato, Maingueneau (2005) chama de “incorporação”. Portanto, na concepção discursiva de *ethos*, é o posicionamento do enunciador que definirá seu modo de enunciação, ou melhor, seu *ethos*.

A partir dessas observações, podemos dizer que o *ethos* discursivo vai se engendrando na enunciação, legitimando-se para a construção da cena enunciativa, isso porque ele tem um lugar específico de circulação, o discurso e segundo Maingueneau (2005, p. 87) “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima”, ou seja, a encenação de um discurso

são as pistas deixadas por um enunciador que toma a palavra e, a partir dela, o legitima e valida o seu dizer. Entretanto, adverte o autor, a cenografia não é apenas um cenário para o discurso, mas “é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala” (MAINGUENEAU, 2005, p. 87).

A cena enunciativa, portanto, trata-se de um “espaço *instituído*, definido pelo gênero de discurso, mas também sobre a dimensão constitutiva do discurso, que se ‘coloca em cena’, instaura seu próprio espaço de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 515, grifo do autor). Desse modo, o discurso implica um enunciador e um coenunciador, um espaço e tempo da enunciação que validam a própria instância, permitindo sua existência. Em termos de discurso, tanto o enunciador quanto o coenunciador dispõem de um lugar no qual o enunciador projeta uma imagem de si no discurso a partir da qual o legitima. Assim, enunciador e coenunciador estão relacionados à cena de enunciação, o primeiro demarcando seu posicionamento e validando seu dizer por meio de um *ethos* envolvente cujo poder de persuasão leva o destinatário a participar do mundo configurado na enunciação e a identificar-se com o movimento de um corpo investido de valores historicamente declarados.

O discurso proverbial

Especificamente no caso de enunciados proverbiais usados nos textos publicitários, recorreremos a Obelkevich (1997, p. 45), para quem, tradicionalmente, os provérbios são “estratégias para situações, mas estratégias com autoridade, que formulam uma parte do bom senso de uma sociedade, seus valores e a maneira de fazer as coisas”. Para o autor, o que define o provérbio não é a sua estrutura linguística, mas a função externa, normalmente moral e didática: as pessoas utilizam-no para dizer às outras que atitude tomar em relação a determinada situação. Assim entendemos a expressão *bom senso* utilizada por Obelkevich (1997).

Essa característica assume o estatuto de um “discurso constituinte” (MAINGUENEAU, 2006), aqueles que dão sentido aos atos da coletividade, zonas de falas em meio a outras falas as quais se pretendem sobrepor. Por outro lado, cuidamos que a cenografia implica o uso da linguagem, um investimento em um código languageiro que permite produzir um efeito prescritivo que resulta de uma conveniência entre a linguagem e o sentido do texto. Assim, as formas enunciativas, por possuírem um caráter

constituente, conferem uma autoridade particular aos enunciados, permitindo-lhes uma “inscrição”, ou seja, elas seguem “os traços de um Outro invisível, que associa os enunciadores-modelo de seu posicionamento e, no limite, a presença daquela Fonte que funda o discurso constituente: a Tradição, a Verdade, a Beleza...” (MAINGUENEAU, 2006, p. 43).

Vislumbramos o uso dos provérbios nos textos publicitários como uma das estratégias de persuasão, utilizando a voz do senso comum, da comunidade, que fala por intermédio deles. Dessa maneira, procuramos mostrar que diferentes vozes, trazidas pela memória discursiva, entrecruzam-se nesses enunciados e que é no encontro dessas vozes com a voz do “emissor-anunciante” (LANDOWSKI, 1992, p. 104), em posição de enunciador, que se constitui o sentido.

Os provérbios representam um tipo relativamente estável de enunciado, numa perspectiva estilística, composicional e, muitas vezes, temática. Isso nos faz considerá-los, de acordo com Bakhtin (1992), pertencentes a um gênero do discurso. Os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sociocomunicativas construídas historicamente por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Eles são determinados pela esfera discursiva e estão presentes em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de interagir em cada situação específica e refletindo “de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Os gêneros, portanto, estão intimamente ligados à cultura popular, caracterizada como uma atividade resistente a uma “rede de forças e de representações estabelecidas” (DE CERTEAU, 2005, p. 79), alternando as regras desse espaço opressor. São enunciados metafóricos, marcados por usos e por uma historicidade social, e que incorporam atitudes populares.

Por serem atemporais e representarem a voz do senso comum, sua enunciação é “fundamentalmente polifônica” (MAINGUENEAU, 2005, p. 169). Proferir um provérbio é dar à voz do enunciador uma outra voz, a voz do bom senso e dos valores de uma sociedade, sem deixar, entretanto, de dar responsabilidade ao enunciador, já que ele faz parte, assim como o provérbio, de uma comunidade. Cabe ao coenunciador reconhecer o provérbio como tal, apoiado em sua memória e na estrutura composicional cristalizada do enunciado.

Na perspectiva da AD, os provérbios, vistos como enunciados pertencentes ao

universo discursivo não estabilizado logicamente, são suscetíveis a tornarem-se outros, de se deslocarem discursivamente de seus sentidos para outros sentidos. Nesse processo, interferem diretamente as condições de produção, que compreendem os sujeitos, a situação e a memória discursiva, isto é, aquilo que já foi dito antes, em outro lugar e que retoma em forma de já-dito. É a memória discursiva, o interdiscurso, que disponibiliza os dizeres que vão determinar o modo como o sujeito produz sentido em uma dada situação enunciativa. Trabalhar com esse gênero discursivo implica trabalhar como sua materialidade discursiva, o real da língua na sua existência simbólica, abordando-a a partir do *equivoco*, de sua heterogeneidade. Dessa maneira, a enunciação proverbial, vista como estereotipada, torna-se outra no discurso midiático, adquirindo novos sentidos cujos limites são dados pela situação enunciativa.

É nessa perspectiva que delineamos nosso aparato teórico, buscando também reflexões sobre o aspecto enunciativo para podermos articulá-las aos conceitos da AD propostos por Pêcheux. Nossa reflexão parte, portanto, do processo discursivo, considerando o aspecto linguístico para chegar à compreensão de como os sentidos se constituem.

Provérbios em textos publicitários

Tendo como pressuposto que discurso e quadro social são inseparáveis, compreendemos que a relação entre o enunciado proverbial e o do texto publicitário não é exclusivamente lúdica, pois permite que este construa sua própria identidade. Seguindo essa orientação, pretendemos detectar pontos onde transpareçam as posturas ideológicas que dizem respeito aos interdiscursos que se materializam nesses discursos e os efeitos de sentido que eles emergem. Dessa perspectiva, para este artigo, foram selecionados dois textos publicitários nos quais se busca reconhecer, por meio de marcas discursivas, a construção da sua própria identidade.

Segundo Maingueneau (2005), a utilização consciente de um texto ou de um gênero para compor um discurso outro pode se servir de duas estratégias: a captação e a subversão. Na captação, o sujeito apropria-se de outro enunciado “tomando a mesma direção” (MAINGUENEAU, 2005, p. 173), adaptando seu valor pragmático, ao contrário da subversão, quando o enunciado descaracteriza o texto original.

Análise 1:

Um exemplo de um processo de captação foi retirado do jornal Folha de S.Paulo (18 abr 2006, p. A5) e traz o seguinte enunciado: *Em abril, um feriado é pouco, dois é bom e três é demais! O hotel Portobello é a melhor opção do mês de abril. Afinal, só aqui você passa os feriados da Semana Santa, de Tiradentes e o do Dia do Trabalho em um resort com praia, safári e fazenda. E o melhor: tudo isso com preços de baixa temporada. Consulte nossos preços e faça sua reserva.*, que tem como provérbio original *Um é pouco, dois é bom, três é demais*, o qual apresenta lacunas linguísticas, podendo ser preenchidas na enunciação: Um (?) é pouco, dois (?) é bom, três (?) é demais.

Figura 1: Um é pouco, dois é bom, três é demais.



Fonte: Folha de S. Paulo (18 abr 2006)

O enunciador do texto publicitário aproveita-se dessa característica para compor o novo enunciado e pretende divulgar a possibilidade de passar os feriados prolongados do mês de abril de 2006 em um *resort*. Desse modo, a primeira lacuna é preenchida, no nível intradiscursivo, com a palavra *feriado*. As duas lacunas seguintes apresentam, de acordo com Perini (1995), um problema em relação a uma descrição sintática coerente com a língua, que é o fato de admitir ou não elementos elípticos ou subentendidos na análise gramatical. Em um enunciado como *Um feriado é pouco, dois () é bom e três () é*

demais!, deve haver uma identidade semântica entre a lacuna e um elemento presente no período, já que é preciso evitar a introdução aleatória de informações nos espaços vazios, ainda que elas sejam subentendidas. Podemos, portanto, admitir a presença de lacunas nos enunciados, no nível sintático, não preenchidas lexicalmente. Portanto, numa relação de paralelismo sintático, *dois é bom e três é demais* mantêm uma identidade semântica com a palavra presente no primeiro período, *feriado*, ao mesmo tempo em que conserva o enunciado original.

Ainda no nível intradiscursivo, um outro modificador do provérbio original é a locução adverbial *Em abril*, que inicia o enunciado e caracteriza um dêitico temporal (MAINGUENEAU, 2005). Esse texto publicitário foi publicado em 18/04/2006, entre uma sequência de feriados que aconteceram em 14/04, 21/04 e 01/05, explicitando, portanto, que essa expressão designa um tempo a partir do momento enunciativo: *Em abril* refere-se a abril de 2006, permitindo que seu referente seja identificado em relação à situação enunciativa específica na qual se inscreve.

Essa construção, ainda, é ratificada pela estrutura linguística simétrica do enunciado original, que foi mantida no texto publicitário: *Um – dois – três | pouco – bom – demais*. Assim, podemos entender que *Um* feriado (14/04); *dois* feriados (21/04); *três* feriados (01/05) são, respectivamente, *pouco, bom, demais*.

O elemento modificador e incomum desse enunciado, entretanto, não é apenas sua natureza temporal ou o preenchimento de lacunas linguísticas presentes no provérbio original, mas a presença do ponto de exclamação que o finaliza: *Em abril, um feriado é pouco, dois é bom e três é demais!*. Ele reforça a natureza argumentativa do enunciado porque representa uma marca de modalidade que estabelece uma relação com o coenunciador por meio do ato de enunciação, já que o ponto de exclamação é empregado no final de enunciados com a intenção de, também, indicar um estado emocional como dor, surpresa, alegria, entre outros.

A novidade, nesse enunciado, é o fato de o ponto de exclamação representar uma ruptura no sentido original do provérbio. Passamos, então, nossas análises para o nível interdiscursivo. O reconhecimento dos provérbios pelos sujeitos dá-se porque esses enunciados fazem parte de uma memória discursiva, tendo um caráter estável porque mantêm sua materialidade linguística através do tempo. Ao ser proferido, o enunciador conta com ele para “introduzir uma situação particular em um quadro geral

preestabelecido” (MAINGUENEAU, 2005, p. 171), esperando que o coenunciador estabeleça a relação entre a situação enunciativa e o provérbio. Desse modo, numa enunciação, o provérbio *Um é pouco, dois é bom, três é demais* estabelece sentidos previstos pela memória discursiva de ambos, enunciador e enunciatário.

O uso desse provérbio, invariavelmente, está associado a situações que se referem às relações pessoais, principalmente, relações amorosas. Na nossa cultura, um relacionamento amoroso ideal é composto por duas pessoas, portanto, ficar sozinho (*Um é pouco*) ou ter uma pessoa a mais envolvida no relacionamento (*três é demais*) é fugir do ideário amoroso (*dois é bom*). Fixando-nos na última oração do enunciado proverbial, *três é demais*, entendemos o sentido do advérbio *demais* como *algo que está sobrando*; desse modo, no provérbio, em um relacionamento amoroso com três pessoas participantes, uma delas estará sobrando.

A compreensão desses sentidos dá-se pela memória, entendida como “estruturação da materialidade discursiva” (PÊCHEUX, 1999, p. 52), amparada na repetição e na regularização. Essa característica da memória, entretanto, permite o jogo da metáfora como outra possibilidade de articulação discursiva. Numa enunciação, o sujeito do discurso ocupa uma formação discursiva que representa, no discurso, uma formação ideológica: “os sentidos são sempre determinados ideologicamente” (ORLANDI, 1999, p. 43). Isto é, o sujeito, ao proferir esse provérbio, pertence a uma formação discursiva que é atravessada por uma memória cujo dizer remete ao comportamento ideal nos relacionamentos amorosos.

O texto publicitário, por outro lado, reaviva outros sentidos a partir de sua materialidade, uma vez que a língua, para a AD, “é a condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 22). O ponto de exclamação, colocado no final do enunciado, deriva sua significação. A expressão *é demais!* recupera um vocabulário atual, dos jovens, e tem como significado não mais *o que sobra*, mas *aquilo que é muito bom*. Considerando as condições de produção desse texto publicitário, o enunciador contou, primeiramente, com a colaboração do enunciatário, os leitores do jornal, no reconhecimento do provérbio, pois um discurso sempre se relaciona com outros que o sustentam, assim como para outros dizeres futuros. Ao interferir na materialidade do provérbio, o enunciador, pelo mecanismo de antecipação, que também faz parte das condições do discurso, *colocou-se no lugar* de seu interlocutor, prevendo os sentidos que

seu dizer produziria. Nesse caso, então, enunciador e enunciatário reconhecem que *Em abril, um feriado é pouco, dois é bom e três é muito bom*.

Esse mecanismo de funcionamento discursivo é possível porque “Os sentidos não estão nas palavras delas mesmas, estão aquém e além delas” (ORLANDI, 1999, p. 42); é a posição ideológica que determina os sentidos. Assim, passamos de uma formação discursiva cujos sentidos apontam para um comportamento amoroso para outra em que o ideário é constituído por passeio, viagem, descanso. É pelo mecanismo de condições do discurso que essa passagem de uma formação discursiva para outra foi possível.

Segundo Maingueneau (2005), o poder de persuasão do discurso publicitário consiste em fazer com que o coenunciador se identifique com valores socialmente especificados por meio da fala do “fiador”, que confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo a ser construído em seu enunciado, que legitima sua maneira de dizer. Atualmente, o sujeito é caracterizado por um grau de mobilidade e flexibilidade e o crescimento das viagens e dos deslocamentos físicos aumentou a capacidade de se imaginar em novas situações, confrontando novas possibilidades. Isso é estimulado pela divulgação das experiências mediadas pelos meios de comunicação de massa; a mídia torna-se, assim, um “multiplicador de mobilidade”, disponibilizando aos indivíduos um arsenal de experiências que permaneceriam encobertas, estimulando a imaginação e a necessidade da viagem física (THOMPSON, 1998, p. 167). O enunciador do texto publicitário parece saber dessa característica da modernidade, haja vista a articulação dos desejos do enunciatário no texto a partir de uma estratégia argumentativa que modifica a materialidade do provérbio.

A atualização do discurso mediante as marcas linguísticas organiza um determinado universo de sentido imposto tanto pelo *ethos* como pelas ideias que transmite: “uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida” (MAINGUENEAU, 2005, p. 99). Assim, no enunciado - *Em abril, um feriado é pouco, dois é bom e três é demais!* - novos sentidos são instituídos, e a expressão *é demais!* organiza essa mudança a partir de uma gradação qualitativa: pouco / bom / muito bom. Sob o viés enunciativo, a movimentação dos planos discursivos possibilita uma cenografia que interpela o coenunciador inserido em um quadro espaço-temporal definido ao mesmo tempo em que ele se reconhece em seu papel de consumidor, implicando um processo de “enlaçamento paradoxal”

(MAINGUENEAU, 2005, p. 87): num primeiro momento, o reconhecimento do provérbio supõe uma situação de enunciação que se (des)constrói progressivamente na própria enunciação por intermédio da materialidade linguística.

Análise 2

Um outro exemplo de uso de provérbio pelo *mass media* é retirado, também, do jornal Folha de S. Paulo (12 maio 2006, p. A17), cujo texto traz: <Novo Z300i> *As aparências não enganam.*

Figura 2 : As aparências enganam



Fonte: Folha de S. Paulo (12 maio 2006)

Nesse caso, o provérbio sofre uma subversão na sua estrutura original, *As aparências enganam.* Novamente contamos com as condições de produção do discurso. A memória discursiva permite que se reconheça um texto sobre outro, é a relação entre o já-dito, o interdiscurso, com o que se está dizendo, o intradiscurso, que permite ao sentido constituir-se.

Nessa relação, é preciso considerar que todo funcionamento da linguagem se apoia nos processos de paráfrase e de polissemia. Os processos parafrásticos representam o mesmo dizer em formulações diferentes, é a memória significando. Nesse sentido, reconhecer o provérbio utilizado na propaganda é ativar a memória discursiva, trazer para a significação aquilo que está na memória do dizer.

Ao mesmo tempo, os processos polissêmicos permitem uma subversão do sentido,

um deslocamento da significação. É nessa tensão entre o mesmo e o diferente que se constitui o discurso; é o espaço de movimentação dos sujeitos e dos sentidos. Para Orlandi (1999, p. 36), “[...] toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas”. Para a AD, diferencia-se a criatividade da produtividade. A produtividade é regida pela paráfrase e representa a reiteração do já-dito, do mesmo. A criatividade, por sua vez, rompe com os processos discursivos já estabilizados, dando lugar ao novo, ao diferente.

É nesse sentido que o texto publicitário utiliza o provérbio, rompendo com um sentido cristalizado pela condição inerente ao gênero discursivo a que ele pertence. Nesse caso, há uma clara subversão, o texto produzido não é o provérbio original, que sentenciar uma constatação a respeito das relações sociais, apontando para uma desconfiança em relação ao visível, mas uma subversão que, por sua vez, contesta a autoridade da sabedoria popular por meio do recurso da negação.

Conforme Maingueneau (1997, p. 80), “a negação pode igualmente ser objeto de uma análise polifônica. Na realidade, é antiga a ideia de que é preciso distinguir, em um enunciado negativo, duas proposições, a saber, uma proposição primeira, e uma outra que a nega”, funcionando como um reconhecimento do fato em si, ou seja, negar é reconhecer a existência do enunciado primeiro; nega-se aquele que gerou a negação, neste caso, a desconfiança do que é visível.

Apoiada nos trabalhos de Ducrot, para quem a negação é um “fato da língua inscrito na frase” (DUCROT, 1987, p. 201) em cuja enunciação faz aparecer o choque de duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois enunciadores distintos, Indursky (1990, p. 119) chama de “relação polêmica” ao que se estabelece entre duas posições de sujeito que “representam FD antagônicas”, o que significa que o sujeito refuta um elemento do saber de outra formação discursiva, ou seja, que lhe é exterior, rejeitando o que acredita estar fora dos sentidos autorizados pela sua FD. Assim, conforme o enunciado “As aparências não enganam”, o sujeito rejeita o sentido indesejado, irrompendo, no intradiscurso, sob a modalidade de negação e afirmando o traço polifônico do discurso como marca da contradição.

Desse modo, não podemos considerar o provérbio como um enunciado totalmente neutro, mesmo implicando um mundo estabilizado, uma ordem imutável imposta por sua própria natureza e da sociedade, mas levar em conta o quadro envolvido em sua

enunciação. Nesse particular, seguimos a postura teórica de Maingueneau (2008) acerca da AD, a qual predita não pensar as palavras independentemente do campo discursivo em que se encontram ou autorizam, nem considerar as coerções de um gênero específico, mas apreender o discurso na multiplicidade de seus planos.

No texto em pauta, o aspecto lúdico e original, próprio dos textos publicitários, coaduna-se com o tom sentencioso do provérbio. Ironicamente, para destacar as qualidades do produto anunciado, no caso um aparelho de telefone celular, o enunciador recorre apenas ao enunciado subvertido, sem acrescentar as qualidades do produto. Isso é uma indicação de que o tom sentencioso do provérbio e a autoridade que ele transmite ao enunciatário (leitores do jornal Folha de S. Paulo) são suficientes para autorizar o texto subvertido, mesmo que ele tenha sentido oposto ao provérbio, considerando como verdades incontestáveis as qualidades do produto, que estão visíveis, aparentes.

Para Bakhtin (1992, p. 271), “toda compreensão é preche de respostas”, isto é, a comunicação discursiva implica uma atitude responsiva: o ouvinte concorda ou discorda, total ou parcialmente, com o significado do discurso. O próprio enunciador espera essa atitude em forma de concordância, participação, objeção ou execução. Além disso, o enunciador é também um “respondente”, já que usa outros enunciados seus e de outrem que entram em correspondência com seu processo discursivo.

Na utilização de provérbios em textos propagandísticos escritos (como é o caso dos textos aqui analisados), o enunciador apropria-se de outros enunciados pertencentes a um gênero predominantemente oral que faz parte da cultura popular apoiado na certeza de que o enunciatário (consumidor) os reconhece e, mais do que isso, assume sua autoridade. Isso fica mais claro no caso deste segundo texto analisado, já que traz um enunciado subvertido pela oposição ao provérbio original. Ao recorrer a essa estratégia discursiva, o enunciador espera alcançar a aprovação do enunciatário e, conseqüentemente, convencê-lo a realizar o que foi proposto indiretamente no texto: a aquisição do produto anunciado, manifestando uma atitude responsiva.

Considerações finais

É possível verificar que tanto a persuasão quanto a interpretação dos sujeitos podem realizar-se no e pelo discurso publicitário. E maior será a eficácia se os sujeitos enunciador e enunciatário partilharem da mesma formação discursiva: o discurso parecerá mais verdadeiro quanto mais o destinatário identificar e conseguir comprovar,

por meio das performances apresentadas em forma de simulacro, suas convicções e verdades íntimas.

Essa relação só é possível porque, no processo de produção do discurso em questão, o enunciador coloca-se no lugar do enunciatário, antecipando o sentido que suas palavras produzirão. É o jogo de imagens que designa as formações discursivas, permitindo o mecanismo de antecipação. O texto publicitário, portanto, movimenta sentidos porque os sujeitos pertencem a uma formação discursiva que “determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43) e cujos dizeres estão relacionados com as condições de produção, com a memória e com o jogo da metáfora e da paráfrase.

O discurso publicitário, desse modo, faz a mediação entre o objeto a ser consumido e os consumidores, mostrando na e pela linguagem que possuir o que é oferecido é o mesmo que alcançar a felicidade: “sem a auréola que a publicidade lhe confere [ao objeto], seriam apenas bens de consumo, mas, unificados, personalizados, adquirem atributos da condição humana” (CARVALHO, 1998, p. 12). A linguagem da publicidade dissimula o discurso ideológico e é pelas práticas discursivas que se constituem e se cristalizam os efeitos de sentido, ou seja, o sentido é construído na relação entre quem o produz, quem o lê e com outros sentidos instaurados em outros enunciados. Podemos dizer, então, que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas no bojo dos anúncios publicitários.

Nossas análises evidenciam que os provérbios, subvertidos ou não em seu sentido original, participam como estratégias discursivas de convencimento, já que transmitem a autoridade da *voz do povo*, via mídia impressa. Verificamos, nos textos analisados, que os discursos transversos articulados são recortados em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva, que é formada por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem: um discurso (publicitário) aponta para outros (consumista, capitalista, moderno, etc.) que o sustentam, assim como para dizeres futuros.

É certo que somente a pluralidade de perspectivas de enunciação pode configurar o discurso publicitário como um campo vastíssimo e representativo da diversidade social. Revelar esse funcionamento discursivo é imprescindível para os estudos de jornalismo, de propaganda, de comunicação, entre outros.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'Analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1º artes do fazer*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 117-122, 1990.
- LANDOWSKI, E. *A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 135-156.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise o discurso*. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.
- OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. In: BURKE, P.; PORTER, R. (org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Cambridge EdUnesp, 1997. p. 43-81.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PÊCHEUX, M. Análise do discurso: três épocas (1983) In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Péricles Cunha. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et.al. *Papel da memória*. Tradução

José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PERINI, M. *Para uma nova gramática de português*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1995.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

Submetido em: 06 mai. 2021.

Aceito em: 14 jul. 2021.

La competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera: una experiencia metodológica


Phraseological competence in the teaching of Spanish as a foreign language: a methodological experience

Competência fraseológica no ensino do espanhol como língua estrangeira: uma experiência metodológica

Yessy Villavicencio Simón¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9006-7775>

Ivan Gabriel Grajales Melian²

 <https://orcid.org/0000-0002-4163-112X>

RESUMEN: En los cursos de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, Cuba, se evidencia una limitada interpretación del significado léxico en relación con el desarrollo de la competencia fraseológica del estudiante no hispanohablante, lo que dificulta sus posibilidades interactivas en el contexto de inmersión sociocultural, en este caso, el cubano. Por tal motivo, este artículo demuestra la sistematización de procedimientos fraseodidácticos mediante el empleo de un cuento literario: "Mercado libre", de José Soler Puig (1916-1996). Con este fin, se examinan algunos presupuestos teóricos que posibilitan al docente la comprensión e implementación de dichos procedimientos a partir de la secuencia de tareas de aprendizaje ejemplificadas (CORPAS PASTOR, 1996; SITMAN; LERNER, 1999; GÓMEZ MOLINA, 2000; RUIZ GURILLO, 2000; MADRID, 2002; AVENTÍN FONTANA, 2005; LEIBRANDT, 2006; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009, 2012; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; ALESSANDRO, 2015; DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012; PAIVA, 2019; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013; SARACHO ARNAIZ, 2015; SZYNDLER, 2015; BARRIEL GUEVARA; VILLAVICENCIO SIMÓN; FERNÁNDEZ ORTIZ, 2017; TAVARES, 2017; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018). El análisis revela la importancia del tratamiento al cuento literario para el aprendizaje de las unidades fraseológicas como contenido apropiado para el desarrollo de la competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera.

¹ Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) por la Universidad de Oriente (UO), Santiago de Cuba. Doctoranda en el Programa de Posgraduación en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura (PPGL) por la Universidad Federal de Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, Tocantins, Brasil. *E-mail:* villavicencioys69@gmail.com.

² Licenciado en Letras. Doctor en Ciencias Literarias por la Universidad de Oriente (UO), Cuba. *E-mail:* melian.ivan77@gmail.com.

PALABRAS CLAVE: Español como lengua extranjera. Cuento literario. Competencia fraseológica.

ABSTRACT: In the courses of Spanish as a foreign language at the Universidad de Oriente, Cuba, there is evidence of a limited interpretation of lexical meaning in relation to the development of the phraseological competence of non-Spanish-speaking students, which hinders their interactive possibilities in the context of sociocultural immersion, in this case, the Cuban context. For this reason, this article demonstrates the systematisation of phraseodidactic procedures through the use of a short story: "Mercado libre", by José Soler Puig (1916-1996). To this end, some theoretical assumptions are examined which enable the teacher to understand and implement these procedures from the sequence of exemplified learning tasks (ALESSANDRO, 2015; AVENTÍN FONTANA, 2005; BARRIEL GUEVARA; VILLAVICENCIO SIMÓN; FERNÁNDEZ ORTIZ, 2017; CORPAS PASTOR, 1996; DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012; GÓMEZ MOLINA, 2000; TAVARES, 2017; LEIBRANDT, 2006; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; MADRID, 2002; PAIVA, 2019; RUIZ GURILLO, 2000; SARACHO ARNÁIZ, 2015; SITMAN; LERNER, 1999; SZYNDLER, 2015; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018). The analysis reveals the importance of the treatment of the short story for the learning of phraseological units as appropriate content for the development of phraseological competence in the teaching of Spanish as a foreign language.

KEYWORDS: Spanish as a foreign language. Short story. Phraseological competence.

RESUMO: Nos cursos de espanhol como língua estrangeira da Universidad de Oriente, Cuba, há evidência de uma interpretação limitada do significado léxico em relação ao desenvolvimento da competência fraseológica do estudante não falante de espanhol, o que dificulta suas possibilidades interativas no contexto de imersão sociocultural, neste caso, cubano. Por esta razão, este artigo demonstra a sistematização dos procedimentos fraseodidáticos por meio de uso de um conto literário: "Mercado libre", do José Soler Puig (1916-1996). Para tanto, são examinados alguns pressupostos teóricos que permitem ao professor compreender e implementar esses procedimentos a partir da sequência de tarefas de aprendizagem exemplificadas (ALESSANDRO, 2015; AVENTÍN FONTANA, 2005; BARRIEL GUEVARA; VILLAVICENCIO SIMÓN; FERNÁNDEZ ORTIZ, 2017; CORPAS PASTOR, 1996; DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012; GÓMEZ MOLINA, 2000; TAVARES, 2017; LEIBRANDT, 2006; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; MADRID, 2002; PAIVA, 2019; RUIZ GURILLO, 2000; SARACHO ARNÁIZ, 2015; SITMAN; LERNER, 1999; SZYNDLER, 2015; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018). A análise revela a importância do tratamento do conto literário para o aprendizado de unidades fraseológicas como conteúdo apropriado para o desenvolvimento da competência fraseológica no ensino do espanhol como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como língua estrangeira. Conto literário. Competência fraseológica.

Introducción

Los objetivos y contenidos de enseñanza esbozados en los programas actualizados de la disciplina Práctica Integral del Español como Lengua Extranjera (ELE), diseñados

por las profesoras de español del Centro de Idiomas de la Facultad de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, parten de una concepción comunicativa de la enseñanza del idioma en el aula que combina el trabajo comunicativo (nociones, funciones, temas) con la adquisición de conocimientos lingüísticos sobre diversos aspectos como la gramática, el vocabulario y la pronunciación de acuerdo con los distintos niveles de referencia. La revisión documental del programa de la disciplina para el nivel C1 revela que se enfatiza en la utilización de s textos literarios. Indiscutiblemente, esta tipología textual aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico; es un referente verbal que se ofrece para el goce, la recepción estética y la formación del lector; brinda un abundante input; y añade aportaciones lingüísticas, temáticas y culturales (DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012).

Sin embargo, aún en la dinámica de las clases de español como lengua extranjera en la referida institución universitaria, se otorga un insuficiente tratamiento a este tipo de texto, a pesar del reconocimiento de sus beneficios para el desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante no hispanohablante. En consecuencia, se manifiesta un insuficiente trabajo metodológico con los textos literarios, en particular, el cuento.

Sin lugar a dudas, el análisis de este género literario facilita el desarrollo de la competencia léxica, la competencia sociolingüística, la pragmática y la sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El concepto de competencia está integrado por distintos componentes que conforman los conocimientos y las habilidades que posee y aplica una persona para comunicarse con eficacia en contextos variados, entre ellos, la competencia léxica, que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MADRID, 2002, p. 108), contempla dentro de la competencia lingüística y define como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales". En otras palabras, el conocimiento se interpreta como conocimiento declarativo y la capacidad como conocimiento procedimental. Entre los elementos léxicos o unidades léxicas se encuentran por un lado, las unidades fraseológicas (UF) o unidades pluriverbales, formadas por varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo (fórmulas fijas, que comprenden exponentes directos de funciones comunicativas, es decir, fórmulas rutinarias, refranes, proverbios, modismos,

frases hechas como verbos con régimen preposicional o colocaciones léxicas locuciones), y por otro, las palabras que incluyen clases abiertas de palabras (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio) y clases cerradas de palabras (artículos, preposiciones, conjunciones), que constituyen en sí mismas, aspectos gramaticales. De este modo, la competencia léxica posibilita al hablante reconocer la polisemia o riqueza semántica de una unidad léxica, asignarle el significado y el sentido adecuado, según el contexto de uso, atendiendo al conocimiento léxico que posee en la lengua extranjera que aprende.

La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de las variedades de registro de acuerdo con los factores contextuales y las normas sociales y culturales de interacción, y la competencia funcional al conocimiento de las convenciones que rigen la realización adecuada de las funciones de la lengua. La competencia sociolingüística está asociada a la competencia sociocultural, pues la enseñanza de las lenguas extranjeras no puede verse alejada del contexto sociocultural en el que se establece un vínculo entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en él (AGUILERA GÁMEZ; VILLAVICENCIO SIMÓN, 2017).

La competencia pragmática se interrelaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación o en el texto, lo que se designa también la competencia funcional. Comprende, además, la competencia discursiva y la ordenación de las oraciones y del texto (MADRID, 2002).

Por consiguiente, se considera válido presentar algunos procedimientos fraseodidácticos para el estudio de un cuento literario: "Mercado libre", del reconocido escritor santiaguero José Soler Puig (1916-1996). Con este propósito, se ejemplifica una secuencia de tareas de aprendizaje que facilitan el acercamiento a diversos contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales) en la clase de ELE en la referida institución universitaria, específicamente, las unidades fraseológicas, de modo que pueda resultar de utilidad a la comunidad de profesores.

Proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas en ELE: procedimientos fraseodidácticos.

El aprendizaje del idioma incluye su fraseología en tanto es reflejo de una comunidad cultural de habla concreta, de la cual se nutre el uso reiterativo de las

unidades fraseológicas por parte de los hablantes en la comunicación interpersonal. Dadas sus particularidades de uso e interpretativas, ligadas a los valores específicos y diferenciados de una lengua nacional como realidad dinámica e irregular, resulta representativa su condición idiosincrásica, lo cual supone que reflejen la identidad de una colectividad e inciden en la comunicación intercultural (MARTÍ SÁNCHEZ, 2005).

Dentro del campo de la Didáctica de Lenguas (Glotodidáctica), surge la Fraseodidáctica o Didáctica de la fraseología, cuyo objetivo consiste en estudiar el desarrollo de la competencia fraseológica desde un enfoque intralingüístico e interlingüístico como parte esencial de la competencia comunicativa de un hablante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ALESSANDRO, 2015). La competencia fraseológica forma parte de la competencia léxica y la competencia comunicativa; se define como la habilidad de adecuar las diferentes unidades fraseológicas de una lengua al texto, al contexto, la relación con el interlocutor, las normas sociales y la intención comunicativa (ALESSANDRO, 2015; SARACHO ARNÁIZ, 2015; SZYNDLER, 2015; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013; TAVARES, 2017; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018). Ello incide en su conceptualización como habilidad para reconocer y producir las UF, es decir, entendida así no solo por competencia fraseológica receptiva, sino además, como competencia fraseológica productiva, o sea, para producir enunciados fraseológicamente adecuados (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011).

De acuerdo con SARACHO ARNÁIZ (2015), los docentes no le otorgan un lugar relevante en el aula, puesto que poseen una insuficiente formación teórica para reconocer los límites del ámbito fraseológico. La adquisición de dicha competencia constituye un aspecto problemático dada las complejas peculiaridades formales y semánticas de las UF (alto grado de fijación e idiomática) y la ausencia de referencias claras acerca de los tipos de unidades que deben trabajarse en los distintos niveles de enseñanza (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; SZYNDLER, 2015), sobre todo, las UF idiomáticas que aportan significados amplios (SARACHO ARNÁIZ, 2015).

Por estas razones, el análisis exhaustivo de las diversas UF se reserva para los niveles superiores B2 (Nivel Avanzado), C1 (Nivel de Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Nivel de Maestría), puesto que los estudiantes han alcanzado cierto nivel de competencia comunicativa que les permite captar los sentidos de las UF y usarlas en contextos lingüísticos apropiados (LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; MADRID, 2002). En esta misma línea,

Madrid (2002) solo incluye las UF en los niveles superiores del conocimiento de una lengua, sin definir los tipos que resultan más convenientes enseñar en cada nivel, aunque confiere libertad al docente para hacerlo en otros niveles y no señala la competencia fraseológica. Plantea que el estudiante de un nivel C1 “tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales”, y en el nivel C2 debe demostrar poseer un “buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (MADRID, 2002, p. 109). Es por ello que las unidades fraseológicas comienzan a formar parte del bagaje lingüístico de los hablantes de lenguas extranjeras en el nivel intermedio avanzado (B2). Según SARACHO ARNÁIZ (2015, p. 156), “los criterios de inclusión de las UF en los niveles más elevados (C1 y C2) es un error didáctico que se propicia por no establecerse un contexto teórico fraseológico coherente.”

La sistematización realizada en cuanto a las investigaciones sobre las unidades fraseológicas desde la Fraseodidáctica, posibilita destacar que un factor clave que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje de ellas es tanto el nivel de de codificación del significado fraseológico como el nivel de producción lingüística, en el que el alumno tiene que emplear de forma apropiada este tipo de unidad léxica en correspondencia con las situaciones comunicativas concretas (SZYNDLER, 2015). En ciertas ocasiones, se les otorga un tratamiento elemental y tradicionalista pues aparecen en la clase, pero de forma accidental, sin una planificación didáctica. Por ende, las acciones didácticas manifiestan el empleo de procedimientos, estrategias y métodos poco coherentes.

Las investigaciones actuales ponen de relieve la contribución de una gran variedad de concepciones que promueven el tratamiento al componente fraseológico como contenido para ampliar la competencia léxica en lenguas extranjeras (ALESSANDRO, 2015; CORPAS PASTOR, 1996; GÓMEZ MOLINA, 2000; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; RUIZ GURILLO, 2000; SARACHO ARNÁIZ, 2015; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018). No obstante, los fines de los estudios relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las UF difieren, pues se centran en su tratamiento sin profundizar en los procedimientos fraseodidácticos necesarios para una sistematización integradora de la formación de la competencia léxica que favorezca la dinámica de este tipo de unidad léxica en la didáctica de lenguas extranjeras.

Si bien se reconoce la importancia de los modelos didácticos aportados

(ALESSANDRO, 2015; GÓMEZ MOLINA, 2000; SARACHO ARNÁIZ, 2015; TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013), se manifiestan limitaciones en cuanto a la inclusión de todos los tipos de UF, pues se circunscriben especialmente a la didáctica de las locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias; la atención que reservan a los refranes y los modismos como componentes del repertorio fraseológico es más bien escasa, y no especifican los niveles comunes de referencia en los que resulta apropiada su enseñanza.

El modelo del heptágono para la enseñanza del léxico propuesto por Gómez Molina (2000) es un referente teórico-metodológico para la fundamentación de modelos didácticos de la enseñanza de unidades fraseológicas que incluye aspectos lingüísticos y didácticos esenciales para su tratamiento. Se adoptan los presupuestos teóricos que sustentan el modelo elaborado por este autor: lingüísticos (la estructura del léxico, formación de palabras y relaciones léxicas de significado como sinonimia, antonimia y polisemia presentes en muchas UFS); etnolingüísticos (dimensión cultural); sociolingüísticos (variedades sociales, contextos diferentes); psicolingüísticos (desarrollo de la interlengua, es decir, la lengua en proceso de formación); cognitivos (conocimiento a través del lexicón y del almacenamiento de unidades); y de lingüística aplicada (enseñanza-aprendizaje del léxico y de la fraseología).

La propuesta de Gómez Molina (2000) comprende, además, la interrelación directa de varias fases complementarias, centradas en los ejes operativo e interpretativo. Primeramente, se realiza la presentación de una determinada UF, en la cual se tienen en cuenta la observación, el análisis y la inducción (fase operativa). Luego se pasa a la comprensión o interpretación en la que son fundamentales la hipótesis, la producción y la experimentación (fase receptiva). Este proceso se complementa con la utilización y sistematización donde el estudiante generaliza (fase reproductiva) para sucesivamente memorizar y conceptualizar (fase de control). La deducción, la retención y la recapitulación o consolidación mediante nuevas aplicaciones son esenciales en la última etapa (fase de transferencia).

Siguiendo las aportaciones de Gómez Molina (2000), la autora Saracho Arnáiz (2015) presenta un Modelo Metodológico del Heptágono (MMH) basado en el enfoque comunicativo e integra las aportaciones de la lingüística cognitiva y el enfoque léxico con el objetivo de desarrollar la competencia fraseológica explícita en ELE, teniendo en cuenta el tratamiento didáctico a las locuciones. Dicho modelo consta de siete fases, la primera

consiste en los referentes cuyo objetivo es actualizar los conocimientos previos del alumno y activar el mapa conceptual a partir de las actividades de entrada con textos audiovisuales como noticias, titulares, anuncios publicitarios, debates televisados, y textos literarios que permiten acercar al estudiante al significado contextual de las UF y relacionarlas con otras unidades léxicas y fraseológicas. El segundo paso metodológico es la presentación de las UF y su significado unitario mediante actividades centradas en asociaciones por nociones (relaciones paradigmáticas) y funciones gramaticales (relaciones sintagmáticas) por escrito. La tercera consiste en las relaciones semánticas de sinonimia, polisemia y antonimia.

Como cuarta fase se plantea la fraseogénesis a partir de actividades que facilitan el aprendizaje de la estructura y productividad/motivación de la unidad. La quinta se refiere a los niveles de uso o registro que se centra en actividades sobre los contextos de uso de las UF; la sexta consiste en el significado fraseológico mediante actividades de explotación de la imagen y del sentido metafórico; y como séptimo paso se encuentra la generalización que es la fase de producción activa que engloba a las anteriores y se desarrollan tareas de producción de textos escritos y orales para aplicar las unidades fraseológicas trabajadas, principalmente en contextos orales interactivos como evaluación de toda la secuencia de aprendizaje (SARACHO ARNÁIZ, 2015). En consecuencia, se asumen estos procedimientos metodológicos para elaborar actividades de fraseodidáctica de manera coherente, al tener en cuenta la estructura lingüística de las UF, su aspecto cultural, y también los aspectos psicológicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Alessandro (2015) aporta un Modelo Fraseológico Pragmático (Mo. Fra. P.) dentro del marco de la investigación-acción educativa, con un enfoque orientado a la acción y una perspectiva interaccional de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Se centra en las características de las unidades fraseológicas pragmáticas (UFP) psicosociales que influyen en la interacción oral conversacional de registro coloquial y favorecen el desarrollo de la competencia fraseológica definida como subcompetencia transversal de la competencia comunicativa, atendiendo a la integración de forma holística de los aspectos lingüístico, sociolingüístico, pragmático y sociocultural desde un enfoque integrador que privilegia la dimensión pragmática e interactiva.

Como bien Defiende Timofeeva Timofeev (2013), el significado de las unidades

fraseológicas depende del enunciado en el cual se insertan, de ahí que el análisis del funcionamiento comunicativo de este tipo de unidad debe realizarse dentro de una secuencia textual, a partir de la presentación articulada y sistematizada de las distintas informaciones que configuran el significado fraseológico tanto en el nivel semántico como el nivel pragmático. Se trata de diseñar actividades destinadas a formar la capacidad del alumno de identificar, comprender y explicar las unidades fraseológicas en un texto. En tal sentido, la autora subraya: “[...] la explicación del significado de una UF [...] le confiere una ordenación y sistematización que actúan como un procedimiento mnemotécnico, con lo cual el estudiante consigue solventar mejor las diversas aristas formales y semánticas que presentan algunas UF” (TIMOFEEVA TIMOFEEV, 2013, p. 332).

No obstante, si bien se reconoce la significatividad de estos procedimientos fraseodidácticos, se consideran insuficientes para desarrollar la competencia fraseológica en el estudiante de español como lengua extranjera, pues conducen a un tratamiento reduccionista a las unidades fraseológicas que impide un mayor nivel de sistematización e interpretación acorde con su funcionalidad en los distintos contextos de uso de la lengua extranjera. Por tal motivo, se advierte la necesidad de revelar la sistematización de procedimientos fraseodidácticos con el fin de optimizar la formación de la competencia fraseológica en el alumno no hispanohablante. A efectos del referido objetivo, se expone una secuenciación de tareas sobre la base de cuatro fases de identificar, comprender, consolidar y usar las UF para la modelación de una dinámica fraseológica, teniendo en cuenta el uso del cuento literario seleccionado en las clases de español como lengua extranjera para un nivel común de referencia C1.

El uso del texto literario: un acercamiento al cuento “Mercado libre” de José Soler Puig

En la enseñanza de lenguas extranjeras, se incorpora el texto literario como tipología textual, pues cumple las funciones de estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüísticos y culturales, en tanto despierta el interés por el mundo cultural de la lengua meta y el placer por la lectura en dicha lengua que estimula la comunicación (SITMAN; LERNER, 1999). De ello se infiere la relevancia de la formación de la competencia literaria en el alumno, la cual comprende tanto saberes, habilidades y estrategias, como criterios valorativos sobre la

significación cultural y artística del texto, lo cual supone la formación para la recepción lectora, el reconocimiento y análisis del discurso literario, y la aplicación y producción de discurso (MENDOZA, 2001 citado por DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012).

Existe un gran número de estudios que enfatizan en las ventajas del uso del cuento literario como un recurso didáctico adecuado para desarrollar la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012; SITMAN; LERNER, 1999; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009). El tratamiento a este género literario en el ámbito de la didáctica de ELE con un enfoque comunicativo, ha cobrado una marcada importancia debido a que es una narración de breve extensión que posibilita la planificación de múltiples tareas didácticas a partir de la inclusión de contenidos socioculturales, léxicos, funcionales y gramaticales de forma integrada. El control y la ejecución de dichas tareas implican la práctica de las destrezas en el proceso de aprendizaje del español. Así, el análisis y comentario del cuento exige la interacción comunicativa entre el profesor y el estudiante, de modo que el texto pueda explotarse en el proceso de comprensión e interpretación, que depende del sentido que adquieren las expresiones lingüísticas en situaciones contextualizadas y re-presentadas en el lenguaje literario connotativo.

Las características del cuento literario (brevedad, pocos personajes y conflictos, reducción del marco espacio - temporal) facilitan el proceso de comprensión lectora, el cual se efectúa en dos niveles: el nivel textual (se observan las diversas estructuras del texto) y el nivel contextual (se relacionan las descripciones estructurales con diferentes propiedades del contexto, los procesos cognitivos y las representaciones o factores socioculturales). El texto como tejido de significación que obedece a reglas estructurales, semánticas y pragmáticas, interactúa con el lector en el proceso de comprensión en busca de la construcción de sentido.

La comprensión está influida por los conocimientos previos del receptor y las características propias del texto. En este sentido, es imprescindible poseer una competencia lectora debido a que cuando se lee un texto del cual ya se conoce algo, esto favorece su comprensión. Los lectores competentes aplican automáticamente procedimientos, estrategias y técnicas de su lengua materna en textos de lengua extranjera. Y aunque cada lector pueda ser consciente de su proceso de comprensión y

de los procedimientos que utiliza en la práctica de dicha actividad, de manera simultánea se ponen en juego informaciones de tipo léxico, sintáctico y semántico, las cuales colaboran con el objeto de reconstruir el significado más viable del texto.

Por consiguiente, para lograr la comprensión del texto es importante tanto el conocimiento de su contexto histórico como determinados aspectos de la personalidad del autor. De esta manera, el estudiante puede modificar y/o confirmar sus perspectivas ideológicas sobre la realidad que el texto literario representa y compararla con la cultura de la cual es portador. A nuestro modo de ver, la aproximación a la figura del narrador José Soler Puig (Premio Nacional de Literatura, 1986) contribuye a promover la literatura producida por autores santiagueros de notable reconocimiento en el ámbito hispanoamericano, en ocasiones un tanto desconocida por los estudiantes interesados en el aprendizaje de la lengua y la literatura en español.

Cabe enfatizar que en el cuento “Mercado libre” publicado en 1961, el escritor muestra por primera vez la denuncia social como eje temático de su cuentística, anticipando personajes y conflictos de su novela *El pan dormido* (1975), relacionados con la sociedad cubana antes del triunfo de la revolución, acontecido el primero de enero de 1959. Los conflictos presentados adquieren relevancia para la interpretación de las connotaciones socioculturales de la modalidad cubana del español a partir de la explicación acerca de las diferencias de registros coexistentes en el texto, las cuales inciden en el conocimiento léxico de la lengua meta. En este ámbito, el profesor se convierte en un interlocutor más que interviene como facilitador para esclarecer dificultades sintácticas y léxicas o para explicitar cuestiones del comentario literario y detalles típicos de la cultura meta.

Se concuerda con las investigadoras Dumbravescu; Merino Mañueco (2012) en que el texto literario puede aportar los registros lingüísticos, funcionales, estratégicos, discursivos, socioculturales y sociolingüísticos necesarios para la clase de ELE. Al respecto, argumentan:

[...] Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita [...] la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural (COLLIE; SLATER, 1987, p. 3 citado por DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012,

p. 41).

La secuencia de tareas de aprendizaje que se ofrece para el análisis del cuento "Mercado libre", del reconocido narrador santiaguero José Soler Puig (1916-1996) resulta una opción metodológica que puede propiciar el acercamiento sociocultural al tema del pregón como rasgo identitario del acervo popular tradicional en el entorno donde está inmerso el estudiante no hispanohablante de los cursos de ELE, en nuestro caso, en la ciudad de Santiago de Cuba. El estudio de los aspectos socioculturales es un elemento que aún en la actualidad, necesita de un mayor nivel de profundización en situación de inmersión, para ampliar el conocimiento de las costumbres, las tradiciones y creencias, así como la literatura, la música, entre otras cuestiones de índole lingüística y sociocultural. En los cursos de español como lengua extranjera en esta institución de educación superior, se incluyen contenidos socioculturales mediante el empleo de diversas tipologías textuales, que brindan a los estudiantes la posibilidad de conocer y comprender el medio lingüístico y cultural cubano donde se encuentran inmersos debido a cuestiones académicas, laborales o familiares (SOCORRO, 2005).

Metodología

A partir de las entrevistas a los docentes de los cursos de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, la revisión documental de los programas y la observación a clases, se pudo determinar un insuficiente tratamiento didáctico a las unidades fraseológicas que limita el desarrollo de la competencia fraseológica en el estudiante no hispanohablante. El estudio se basa en el enfoque hermenéutico-dialéctico, el cual favoreció la observación e interpretación para profundizar en los rasgos distintivos y la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de este tipo de unidades léxicas en el contexto citado.

La revisión bibliográfica de la literatura científica sobre la temática, permitió examinar algunos presupuestos teóricos que posibilitan al docente la comprensión e implementación de los procedimientos fraseodidácticos a partir de la secuencia de tareas de aprendizaje ejemplificadas (ALESSANDRO, 2015; AVENTÍN FONTANA, 2005; BARRIEL GUEVARA; VILLAVICENCIO SIMÓN; FERNÁNDEZ ORTIZ, 2017; CORPAS PASTOR, 1996; DUMBRAVESCU; MERINO MAÑUECO, 2012; GÓMEZ MOLINA, 2000; TAVARES, 2017; LEIBRANDT, 2006; LÓPEZ VÁZQUEZ, 2011; MADRID, 2002; PAIVA, 2019; RUIZ GURILLO, 2000; SARACHO ARNÁIZ, 2015; SITMAN; LERNER, 1999; SZYNDLER, 2015; TIMOFEEVA

TIMOFEEV, 2013; VILLAVICENCIO SIMÓN; GRAJALES MELIAN, 2009, 2012; VILLAVICENCIO SIMÓN; TARDO FERNÁNDEZ, 2018).

La propuesta didáctica constituye una síntesis práctica de la experiencia profesional como docente en la disciplina de español como lengua extranjera en el segundo semestre del curso académico 2016-2017 en la Universidad de Oriente. Está dirigida a aquellos estudiantes que desean alcanzar el nivel de referencia de usuarios competentes (C1). Consiste en el desarrollo de una clase de lectura con énfasis en el tratamiento a las unidades fraseológicas para ampliar el conocimiento léxico en la lengua española y, por ende, mejorar la competencia fraseológica de los estudiantes. Se sugieren actividades de comprensión lectora a partir del cuento literario con la intención de interpretar, opinar, valorar, reflexionar y comparar sobre la temática del texto.

Análisis

Seguidamente, se presentan algunas de las tareas de aprendizaje y los contenidos socioculturales, los contenidos funcionales, los contenidos léxicos y los contenidos gramaticales. Esta contribución puede ampliarse o modificarse según los objetivos de aprendizaje para optimizar la explotación didáctica de dichos contenidos con la lectura analítica del cuento.

Experiencia didáctica

Contenidos socioculturales: el pregón como tradición oral desde el contexto cubano; el regateo del precio.

Contenidos funcionales: narrar situaciones del pasado; manifestar acuerdo y desacuerdo; compartir pena o decepción; valorar experiencias; expresar estados de ánimo; manifestar advertencia.

Contenidos léxicos: fórmulas rutinarias del registro coloquial y locuciones.

Contenidos gramaticales: pretérito indefinido, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo. Usos, alternancia y oposición entre estos tres tiempos verbales. Verbos cuyos participios son irregulares. (fase de profundización y consolidación)

1. Actividad de precalentamiento (prelectura)

a) Relacione el significado que corresponde a cada una de las siguientes expresiones coloquiales.

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| 1. jabas de yarey | ___ hombres sucios, descuidados |
| 2. pilas de naranjas | ___ invitación para comprar |

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| 3. todo desparramado | __bolsa de fibra vegetal |
| 4. hombres puercos | __persona orgullosa |
| 5. ¡venga marchante! | __dar una bofetada en la cara |
| 6. quince kilos | __muchas naranjas |
| 7. nariz remangada | __diez centavos |
| 8. muerto de hambre | __desear que... |
| 9. el acabóse | __desorganizado, regado |
| 10. le dio una galleta | __quince centavos |
| 11. el regateo del precio | __un gran problema |
| 12. ¡Ojalá que... | __pedir rebaja de precio |
| 13. un real | __persona muy humilde |
- b) ¿Qué le sugiere el título del cuento: "Mercado libre"?

2. Actividad durante la lectura

a) Responda las siguientes preguntas de acuerdo con el texto:

- Describa los personajes.
- ¿Qué relación se establece entre los personajes?
- ¿Qué situación de las que aparecen en el cuento le gustó más? Explique.

b) Extraiga del texto expresiones que reflejan acuerdo, desacuerdo, pena, sorpresa o asombro.

Lea el siguiente resumen del cuento "Mercado libre" del escritor santiaguero José Soler Puig.

Él había venido con mamá. También había venido Tita, la cocinera, larga y flaca, que parecía que nunca se peinaba...

Tita se bajó, con las dos jabas de yarey colgadas del brazo (...). En la Plaza de Marte, llena de mujeres con paquetes y sin paquetes, entre montones de malangas y boniatos, racimos de plátanos y guineos, cajas de huevos, pilas de naranjas y mandarinas, berro y lechuga, tomates, pollos y gallina atados por las patas, todo desparramado en el suelo, muchos hombres puercos – mamá le decía "puerco", cuando se ensuciaba la ropa – voceaban su mercancía.

¡Veinte huevos una peseta! ¡Venga, marchante! ¡Aquí! ¡Veinte por peseta!

¡Una lata de boniato, quince kilos!

¡Raspadura de miel!

¡Mire el queso del país! ¡Cinco centavos la libra!

¡Raspadura de miel!

Las voces parecían de gente que se quiere fajar, pero un poco cansadas, como si llevaran mucho rato gritando su guapería. Los hombres tenían la cara larga – cara de negro, cara de blanco, cara de mulatos -, sin una sonrisa, sobre los hombros de camisas mugrientas, rotas, llenas de parches. A casi todos los individuos les colgaba un machete al cinto, en viejas fundas de cuero. Había en la plaza como un aletear de grandes palomas turbias que volaban al ras del suelo.

Este racimo, ¡quince centavos! ¡Quince centavos! ¡Quince centavos!

-Ofrécele un real, Tita – dijo mamá.

-Un real- le dijo Tita al hombre de los guineos.

- ¡Quince centavos! - pregonó el de los guineos, mirando a Tita.

-Un real- insistió mamá.

-Un real- repitió Tita.

- ¡Quince centavos! - volvió a pregonar el hombre.

- Déjalo entonces Tita- dijo mamá, y agregó muy bajito- ¿Qué se habrá figurado este muerto de hambre?

El hombre de los guineos, que tenía machete al cinto, podía haber oído a mamá y entonces... Pero el guajiro volvió a su pregón, ya sin fijarse en Tita.

- ¡Quince centavos! ¡Quince centavos!

Mamá le dijo al chofer... que echara a andar la máquina, y se movieron media cuadra, muy despacio. Tita seguía a pie, por la acera.

- ¿A cómo? - preguntó Tita al mulato que vendía pollos.

-Según- respondió él- Estos, medio peso los dos- y levantó hasta la cabeza las aves, ...

-Cuarenta centavos- dijo mamá con la nariz remangada.

-Cuarenta centavos- le repitió Tita al pollero.

-No- dijo el mulato. Y tiró los pollos al suelo...

- Hemos venido muy temprano – dijo mamá- todavía piensan que van a venderlo todo.

El chofer pensaba en el racimo de los grandes guineos. Sacó la cabeza por la ventanilla y vio que donde antes había estado la máquina había un remolino de gente . Una figura amarilla se acercaba, a grandes zancadas, blandiendo, sobre el sombrero de castor, el machete, ...

El grupo se abrió, ... Quedó en el centro, inmóvil, un sombrero de yarey sobre una camisa azul sostenida por unos pantalones desteñidos...

Tita corría hacia el molote. El machete cayó sobre el sombrero de yarey y la camisa azul... allí debajo había un hombre.

Al fin, el machete se inmovilizó, a lo largo de la pierna amarilla. El soldado levantó con una mano la camisa...

Tita llegó corriendo hasta la máquina... resoplaba.

- ¡Cómo te gustan los líos, Tita! - dijo mamá- ¿A ti qué te importaba?

-Para que no me cuenten, señora – contestó Tita, ... - Hay que ver.

- ¿Y qué pasó? – preguntó mamá –

- El acabóse, señora – respondió Tita- Un guajiro le dio una galleta a una señora.

- ¡¿Cómo?!- dijo mamá.

-Sí, señora. Una galleta – dijo Tita.

- ¿Pero cómo se atrevió? – Preguntó mamá- ¡Qué atrevido! ¿Y por qué cometió esa barbaridad el guajiro?

-Parece que la señora dijo algo malo del racimo de guineo, y el guajiro se incomodó. Y le soltó la mano – explicó Tita.

- ¡Qué animal!

-No fue una galleta, señora – dijo el chofer que había vuelto a sentarse frente al timón.

- ¿No fue una galleta?

-No, señora. Fue un empujón. La señora quiso llevarse el racimo de guineo por un real... Le echó mano para meterlo en la máquina. El guajiro, tal vez sin darse cuenta, le dio un empujón... Era natural que tratara de defender su racimo.

Mamá y Tita habían cambiado desde la llegada del chofer. A mamá se le había quitado la apretazón de la cara y Tita parecía triste y cansada, como cuando mamá le decía que no le había quedado bueno el fricasé, que no le había echado sal a la

ensalada.

El hombre de los pollos, que no había querido venderlos en cuarenta centavos, apareció junto a Tita.

-Está bien- dijo-. Cójalos en cuarenta centavos. Hablaba como si no hubiera pasado tanto rato del regateo del precio.

-Treinta centavos- le dijo mamá a Tita, con voz bajita.

-Cójalos- dijo el hombre, ...

Tita le dio el dinero y metió los pollos en la máquina. Ahora el mercado libre estaba lleno de excitación, ...

-Vamos por los guineos- ordenó mamá.

-Pero si ese hombre fue el que se llevaron- dijo Tita.

- ¿Y qué? Alguien tiene que haber quedado en su lugar. Vamos...

El chofer dio marcha atrás y Tita caminó por la acera. El racimo estaba en su lugar con otro hombre al pie...

-Esos guineos - dijo Tita...

-Un real – dijo el hombre

-Un medio – dijo mamá.

-Sí – dijo el nuevo hombre de los guineos.

Y él mismo cargó el racimo y lo metió en la máquina.

Le dieron dos vueltas a la plaza... Tita compró de todo con los precios que mamá ponía: habichuelas, huevos, lechuga, rábanos, plátanos verdes y maduros, otros cinco pollos... Tita llenó las dos jabas... al fin, mamá dijo:

-Está bueno. ¿Cuánto se ha gastado? –preguntó mamá.

-Usted me dio cinco pesos... me quedan dos pesos y un medio.

- ¡Magnífico! -dijo mamá- ¡Menos de tres pesos! Es como un milagro.

Mamá miró las jabas que Tita había puesto a su lado en el asiento del chofer. Él sabía que mamá estaba contenta.

-Esto del mercado libre ha sido una buena idea del gobierno- dijo mamá-...

Tita ni el chofer dijeron nada. Mamá siguió hablando:

- Hoy hemos comprado tres veces más que otro día, y con menos dinero... Ojalá que el viernes se dé otra bronca...

3. Actividad de post-lectura

a) ¿Qué expresiones utilizaría para reaccionar ante las siguientes situaciones?

- Te acabas de enterar que un amigo muy querido murió en un accidente automovilístico.

- Te enteras que un amigo defiende satisfactoriamente su Tesis Doctoral.

- Un familiar cercano es promovido en su cargo laboral y ascendió salarialmente.

- Te despiertas y descubres que te han robado en la casa.

- Quieres viajar mañana pero no puedes, porque te han dicho que tienes una reunión urgente ese mismo día con tu jefe.

Conclusiones

De lo expuesto se concluye que los referentes teóricos y metodológicos aportados indican la pertinencia del uso del cuento literario “Mercado libre” del narrador santiaguero

José Soler Puig en la enseñanza del español como lengua extranjera, con el fin de mejorar la competencia fraseológica en el estudiante no hispanohablante de un nivel de referencia C1 y al mismo tiempo, promover el conocimiento de escritores representativos de la literatura hispanoamericana, en este caso, cubana. El tratamiento didáctico a esta tipología textual posibilita una adecuada integración de actividades y contenidos en el aprendizaje que favorecen, además, la competencia comunicativa del alumnado.

A pesar de que los distintos modelos didácticos facilitan la enseñanza de las unidades fraseológicas, no incorporan todos los tipos de UF pues se circunscriben especialmente a la didáctica de las locuciones, colocaciones y fórmulas rutinarias; la atención que reservan a los refranes y los modismos como componentes del repertorio fraseológico es más bien escasa, y no especifican los niveles comunes de referencia. Por este motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico aún requiere de un mayor nivel de profundización desde lo didáctico, en el que se resignifiquen de manera coherente, los rasgos distintivos de la competencia fraseológica para el desarrollo de la dinámica de las UF en cada nivel de dominio por el que transita el alumno de ELE.

El análisis de los distintos procedimientos fraseodidácticos resultan esenciales para la elaboración de la secuencia de tareas de aprendizaje que enfatizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas como contenido fundamental para enriquecer las competencias léxica, pragmática, sociolingüística y sociocultural. En síntesis, dicha secuencia permite orientar la planificación sobre el estudio sistemático de este tipo de unidades sobre la base de cuatro fases de identificar, comprender, consolidar y usar las UF para la modelación de una dinámica fraseológica específicamente, en los cursos de ELE en el contexto de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Referencias

AGUILERA GÁMEZ, Y.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y. Tratamiento didáctico del registro coloquial para el desarrollo de la competencia sociolingüística en el nivel elemental de ELE. *In*: MUÑOZ ALVARADO, A.; RUIZ MIYARES, L. C.; ÁLVAREZ SILVA, M. R. *Nuevos estudios sobre comunicación social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2017. v. 2, p. 533-536.

ALESSANDRO, A. Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Zona Próxima*, [s. l.], n. 22, p. 172-192, enero/jun. 2015. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6065/7743>.

Accedido el: 20 abr. 2018.

AVENTÍN FONTANA, A. El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE: un enfoque interdisciplinario. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 29, marzo/jun. 2005. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>. Accedido el: 12 oct. 2007.

BARRIEL GUEVARA, M. T.; VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; FERNÁNDEZ ORTIZ, I. La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en las clases de español como lengua extranjera en situación de inmersión sociocultural. *Santiago*, Santiago de las Vegas, p. 137-149, 2017. Número especial. Disponible en: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2583>. Accedido el: 6 sept. 2018.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

DUMBRAVESCU, D.; MERINO MAÑUECO, S. El Camino: actividades prácticas para la clase de ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, La Rioja, n. 46, p. 41-49, mayo, 2012.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE. In: COPERÍAS, M. J.; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. (ed.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua: quaderns de filologia*. València: Universitat de València, 2000, p. 111-134.

LEIBRANDT, I. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 32, 2006. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>. Accedido el: 3 oct. 2007.

LÓPEZ VÁZQUEZ, L. La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. In: Santiago-Guervós, J. (coord.). *La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. [Madrid]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2011. p. 531-542. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=583797>. Accedido el: 20 abr. 2018.

MADRID. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección general de cooperación internacional, para la edición impresa en español. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Accedido el: 13 nov. 2010.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. Explorando la definición real de los fraseologismos. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*, Madrid, n. 24, p. 1-27, 2005. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no24/marti.htm>. Accedido el: 12 oct. 2007.

PAIVA, R. S. C. de. Discussão do texto literário como ferramenta de ensino de E/LE em disciplinas do curso de Letras-Espanhol: propostas de componente curricular. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 140-156, set./dez. 2019. Disponible en: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/4127/2077>. Accedido el: 25 feb. 2021.

RUIZ GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros: aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. *In*: COPERÍAS, M. J.; REDONDO, J.; SANMARTÍN, J. (ed.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua: quaderns de filologia*. València: Universitat de València, 2000. p. 259-275.

SARACHO ARNÁIZ, M. *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basado en los somatismos*. 2015. 418 p. Tesis (Doctorado en Lingüística) - Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2015. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/13585/1/rep_880.pdf. Accedido el: 10 dic. 2015.

SITMAN, R.; LERNER, Y. La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 12, 1999. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>. Accedido el: 3 oct. 2007.

SOCORRO, M. V. El conocimiento sociocultural en los cursos de E/LE. *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 9., 2005, Santiago de Cuba. Anais [...]. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2005. p. 765-767.

SOLER PUIG, J. Mercado libre. *In*: GRAJALES MELIAN, I. G.; RAMÍREZ CASTELLANOS, R. (org.). *Narraciones en el tiempo: Panorama de la cuentística santiaguera (1831-2015)*. Santiago de Cuba: Ediciones Caserón, 2015. p. 193-198.

SZYNDLER, A. La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica: Lengua y Literatura*, Madrid, v. 27, p. 197-216, 2015. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50867. Accedido el: 20 abr. 2018.

TAVARES, A. J. *Idiomatismos na sala de aula: uma proposta didática para o desenvolvimento da competência fraseológica*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/TAVARES_ANDREIA-JARDIM.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

TIMOFEEVA TIMOFEEV, L. La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible? *Onomázein*, Santiago de Chile, n. 28, p. 320-336, 2013. Disponible en: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-24_Timofeeva_FINAL.pdf. Accedido el: 10 dic. 2015.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. Apuntes para el desarrollo de la competencia léxica a través del uso de cuentos literarios en ELE. *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 11., 2009, Santiago de Cuba. *Anais [...]*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2009. p. 607-610.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; GRAJALES MELIAN, I. G. Premisas en torno a la programación de actividades para el estudio de los fraseologismos en las clases de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente. **Santiago**, Santiago de las Vegas, n. 124, p. 37-49, 2012. Disponible en:

<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1474/1448>. Accedido el: 23 oct. 2013.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Y.; TARDO FERNÁNDEZ, Y. La formación de la competencia fraseológica en la enseñanza del español como lengua extranjera: tratamiento a las colocaciones verbales. *Ciencia e innovación tecnológica*. [S. l.]: Académica Universitaria- revista Opuntia Brava, v.2, 2018.

Submetido em: 06 mar. 2021.



Aceito em: 06 jul. 2021.

Ensino híbrido e ambiente virtual de aprendizagem na aula de inglês: a perspectiva de alunos do ensino médio técnico

Hybrid learning and virtual learning environment in English classes: the perspective of technical high school students

Entorno híbrido de enseñanza y aprendizaje virtual en el aula de inglés: desde la perspectiva de los estudiantes de educación técnica

Thamiris Oliveira de Araujo¹
Mariana Guedes Bartolo²

 <https://orcid.org/0000-0002-4217-8531>
 <https://orcid.org/0000-0001-5606-217X>

RESUMO: Esta pesquisa busca criar inteligibilidade sobre a introdução de um ensino híbrido da língua inglesa no contexto do ensino médio técnico de uma escola pública. A proposta pedagógica incluiu a realização de exercícios diários em aplicativos educacionais e de tarefas específicas para revisão e aprofundamento de conteúdo das aulas postadas periodicamente em um ambiente virtual de aprendizagem. Assim, a fundamentação teórica inclui os seguintes temas: ensino híbrido (BACICH; MORAN, 2015; GARRIDO, 2009; GEBRAN, 2009; MORAN, 2015), ambientes virtuais de aprendizagem (DILLENBOURG; SCHNEIDER; SYNTEKA, 2002) e *learning management system* (BERKING; GALLAGHER, 2016). Com o objetivo de investigar a utilização e avaliação dos recursos *on-line* integrados à disciplina a partir da perspectiva dos alunos, foi conduzido um estudo de caso de natureza etnográfica (ANGROSINO, 2005; HARRIS, 2008; YIN, 2009), contando com entrevistas presenciais e registros dos conteúdos (atividades e recursos) do ambiente virtual de aprendizagem para a geração de dados. Os resultados indicam que os estudantes avaliam o ensino híbrido positivamente, mas privilegiam efetuar as tarefas postadas no ambiente virtual e não as tarefas diárias dos aplicativos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido. Ambiente virtual de aprendizagem. Aplicativos educacionais.

ABSTRACT: This research aims to create intelligibility on the introduction of hybrid learning in the teaching of English at a public technical high school. The pedagogical proposal included daily exercises on educational applications and some specific tasks to review and deepen the content

¹ Doutora em Linguística Aplicada (UFRJ) e professora do Instituto Federal Fluminense (IFF). *E-mail:* thamiriss.araujo@gmail.com

² Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ). *E-mail:* marianabartolo@gmail.com

posted periodically on a virtual learning environment. Thus, the theoretical foundation covers the following themes: hybrid teaching (BACICH; MORAN, 2015; GARRIDO, 2009; GEBRAN, 2009; MORAN, 2015), virtual learning environments (DILLENBOURG; SCHNEIDER; SYNTEKA, 2002) and learning management system (BERKING; GALLAGHER, 2016). In order to investigate the use and evaluation of online resources integrated to the discipline from students' perspective, an ethnographic case study was conducted (ANGROSINO, 2005; HARRIS, 2008; YIN, 2009) based on the data generated by face-to-face interviews and content registration (activities and resources) from the virtual learning environment. The results indicate students evaluate hybrid teaching positively but prefer to do the tasks posted on the virtual learning environment rather than the daily exercises on educational applications.

KEYWORDS: Hybrid learning. Virtual learning environment. Educational applications.

RESUMEN: Esta investigación busca crear inteligibilidad sobre la introducción de la enseñanza del inglés híbrido fuera del contexto del entorno técnico de una escuela pública. Una finalidad pedagógica incluye la realización de ejercicios diarios en aplicaciones educativas y tareas específicas para revisar y profundizar el contenido de las clases publicadas periódicamente en un entorno de aprendizaje virtual. Así, una base teórica comprende los siguientes temas: enseñanza híbrida (BACICH; MORAN, 2015; GARRIDO, 2009; GEBRAN, 2009; MORAN, 2015), entornos de aprendizaje virtuosos (DILLENBOURG; SCHNEIDER; SYNTEKA, 2002) y aprendizaje de sistemas de gestión (BERKING ; GALLAGHER, 2016). Con el fin de investigar el uso y evaluación de dos recursos en línea integrados a la disciplina desde la perspectiva de dos estudiantes, se realizó un estudio de caso de carácter etnográfico (ANGROSINO, 2005; HARRIS, 2008; YIN, 2009), con entrevistas Usted presenciar y registrar dos contenidos (actividades y recursos) del entorno virtual de aprendizaje para la gestión de datos. Los resultados indican que los estudiantes validan positivamente la enseñanza híbrida, que es más privilegiada para realizar tareas publicadas en el entorno virtual en la vida diaria de dos aplicaciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza híbrida. Ambiente de aprendizaje virtual. Aplicaciones educativas.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) avançam a cada dia, transformando o modo como interagimos no mundo. A Internet e os aparelhos eletrônicos, por exemplo, modificaram – e ainda modificam – significativamente nossa relação com o tempo e o espaço. Tais mudanças podem ser percebidas em todas as esferas sociais, inclusive na educacional. Hoje, é bastante comum nos depararmos com cursos na modalidade EaD (Educação a Distância) ou que utilizam alguma ferramenta tecnológica – como *softwares* para criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) – no decorrer das aulas a fim de flexibilizar o ensino de acordo com o público-alvo.

Tal flexibilização, quando aplicada ao contexto da escola regular, pode ser caracterizada como ensino híbrido, termo que significa “misturado, mesclado, *blended*” (BACICH; MORAN, 2015, p. 1). Trata-se de uma combinação de diferentes atividades e metodologias que incorporam componentes *on-line* ao plano de curso de uma disciplina

oferecida presencialmente. Este caminhar entre o *on-line* e o *off-line* que configura o ensino híbrido viabiliza a inserção de diferentes estratégias e recursos no processo pedagógico, tendo em vista um aprendizado mais significativo do componente curricular e de outras competências sociais humanas.

Procurando aprimorar o processo de aprendizagem de seus alunos, uma das autoras deste artigo aderiu ao ensino híbrido, ou seja, incorporou componentes *on-line* em suas turmas presenciais do ensino médio técnico de uma escola pública. Além de utilizar um *Learning Management System* (LMS) para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ela também fez uso de aplicativos educacionais para delegar tarefas diárias complementares às aulas presenciais ao longo do ano letivo de 2018.

Com o objetivo de criar inteligibilidade sobre essa experiência de introdução do ensino híbrido no contexto do ensino médio técnico e de ter acesso à perspectiva dos alunos, conduzimos um estudo de caso de natureza etnográfica (ANGROSINO, 2005; HARRIS, 2008; YIN, 2009). Nele, busca-se responder às seguintes perguntas norteadoras:

1. Como os alunos utilizam o ambiente virtual de aprendizagem e os aplicativos educacionais ao longo de um ano letivo?
2. Como os alunos avaliam o componente *on-line* da disciplina?

Visando elucidar as perguntas acima, dois instrumentos foram aplicados para promover a geração de dados – registros dos conteúdos (atividades e recursos) do AVA criado e entrevistas presenciais com os alunos em grupos focais. Partindo dos dados, núcleos de significados emergiram (BARDIN, 2009), possibilitando uma análise interpretativa de assuntos correspondentes ao ensino híbrido. Na próxima seção, apresentaremos a base teórica de nosso trabalho.

Ensino híbrido: conceitos e implementação

O conceito de ensino híbrido é, ao mesmo tempo, rico, apropriado e complicado (MORAN, 2015). A riqueza se refere às infinitas possibilidades de combinações que essa abordagem pedagógica permite e, conseqüentemente, à diversidade de resultados que obtemos através dessas misturas. Como o mundo está em constante mudança – processo esse que ocorre cada vez mais rápido, por sinal –, essa variedade trazida pelas mesclas

de diferentes tecnologias digitais, estratégias, metodologias e espaços pode ser uma maneira de acompanhar tais transformações, evitando que a prática docente se torne anacrônica. Por isso, pode-se dizer que o ensino híbrido é apropriado para o momento em que vivemos, apesar da complexidade que ele guarda.

É complicado, em meio a tantas opções, escolher o que se deve incluir ou não nessa mistura, ou seja, decidir “o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo” (MORAN, 2015, p. 27) de acordo com o contexto sociocultural de cada turma. Por isso, é imprescindível elaborar um planejamento pedagógico com base nas necessidades dos aprendizes e nos objetivos que almejam alcançar. Isso nos ajudará não só na seleção e organização dos conteúdos e das experiências de aprendizagem, mas também na determinação do que devemos analisar e de como o faremos (GARRIDO, 2009). Claro que um planejamento como esse exige de nós, professores, uma postura mais ativa e crítica, que nos faz repensar o ensino tradicional – centralizado na sala de aula e no professor –, pois o foco deixa de ser na figura docente e no espaço cercado pelos muros da escola e se redireciona para os alunos e para outros espaços além dela – inclusive o virtual.

Ao mudarmos o foco, dando destaque às bagagens e necessidades dos aprendizes bem como a fatores externos ao ambiente escolar, percebemos como é importante personalizar o modo de ensinar. Através dessas misturas, ou seja, da hibridização de diferentes estratégias, metodologias e espaços, o professor consegue aproximar o conteúdo curricular da realidade dos alunos, atendendo melhor seus objetivos. Isso, além de despertar o interesse da turma, torna a aprendizagem mais significativa.

Com essa mudança de foco, uma nova postura por parte dos alunos, mais participativa e comprometida com a própria aprendizagem, também se faz necessária. Há tempos acostumados a receber conteúdos prontos do professor, esses discentes precisarão aprender a construir saberes junto com ele e os demais colegas, ora estando na posição de quem ensina, ora na de quem aprende. Como não há papéis fixos nesse processo de construção conjunta, pode-se dizer, então, que, tal qual o ensino, eles também são híbridos.

Por requerer uma postura mais ativa tanto dos professores quanto dos aprendizes e uma troca constante, o ensino híbrido estimula não só o desenvolvimento da autonomia, mas também a interação entre os envolvidos. Ao perceber que sua

contribuição é essencial para que o processo de ensino-aprendizagem tenha continuidade, o aluno, na maioria das vezes, se sentirá mais motivado a participar, compartilhando o que sabe e construindo novos saberes a partir do que é trazido pelo outro. Essa construção ressignifica seus conhecimentos, facilitando a resolução de tarefas quando não há por perto um par mais experiente (VYGOTSKY, 1999) e, conseqüentemente, aumentando sua autonomia.

Outro benefício trazido pela adoção do ensino híbrido, principalmente quando é aliado à utilização de tecnologias digitais, é a possibilidade de adaptação do ritmo de estudo. Mais flexível e personalizada, nessa abordagem pedagógica o aprendizado pode acontecer em qualquer hora e em qualquer lugar, não só no momento em que se está na sala de aula. Com essa flexibilidade de horários e espaços, o aprendiz consegue adaptar melhor os estudos a sua rotina e a seus objetivos.

Algumas pessoas, no entanto, não conseguem lidar muito bem com essa liberdade de escolha que flexibiliza o processo de ensino-aprendizagem e acabam não se engajando de forma significativa nas atividades. Isso acontece porque, ao longo da vida escolar, houve pouco ou nenhum encorajamento para que elas desenvolvessem sua autonomia e se tornassem protagonistas do próprio aprendizado. Tendo em vista essa dificuldade trazida por um grande número de aprendizes, aderir ao ensino híbrido de maneira mais ampla, com mudanças profundas (BACICH; MORAN, 2015) não é a melhor escolha. Para que haja um maior engajamento por parte dos alunos, é preciso fazê-lo de forma mais suave e gradual.

De acordo com Bacich e Moran (2015), nessa maneira mais suave, o modelo curricular tradicional baseado em disciplinas é mantido enquanto o foco se volta para o planejamento de atividades que envolvam os alunos tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na troca com os outros colegas. Para que isso aconteça, são utilizadas estratégias como as metodologias ativas na realização de projetos e de jogos individuais ou em grupo, de modo colaborativo. Muitas vezes, atividades desse tipo incluem o uso de tecnologias digitais em algum momento, integrando o presencial com o virtual.

Na disciplina alvo desta pesquisa, por exemplo, dentre as tecnologias digitais listadas anteriormente, são utilizados um *software* educacional e aplicativos que possuem

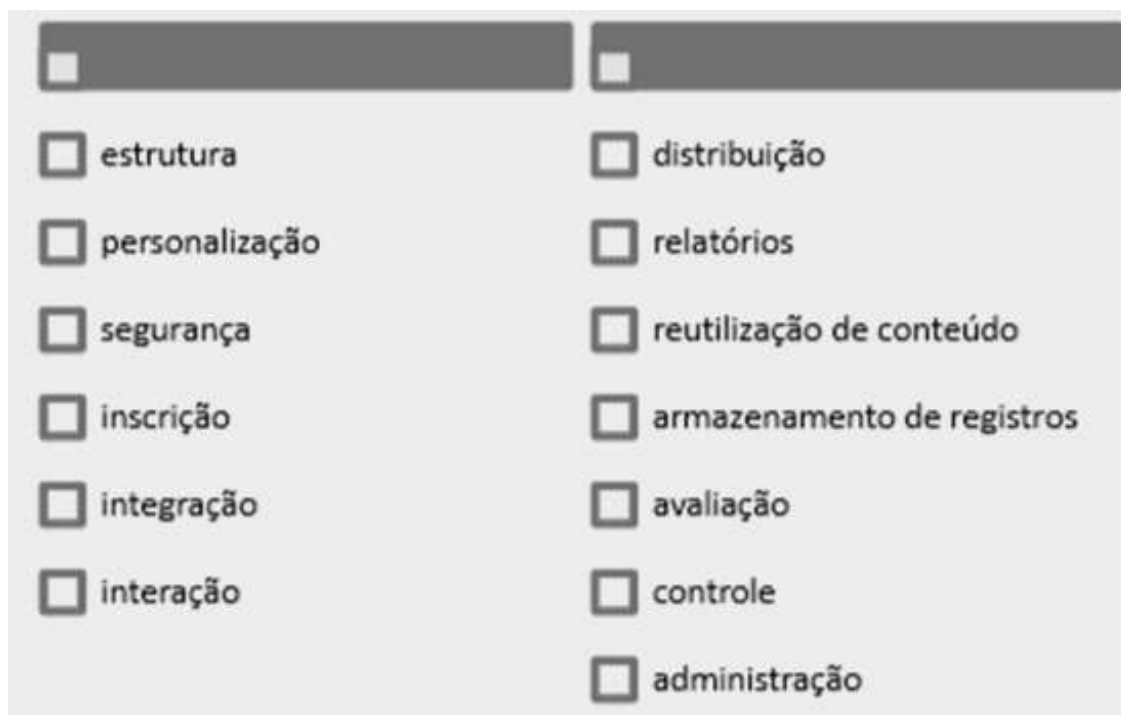
interfaces de jogos educacionais para hibridizar o processo de ensino-aprendizagem. Por ser uma disciplina presencial, a professora regente procura inovar e estimular a interação e o envolvimento dos alunos através do uso de tecnologias digitais, mais especificamente, de um *Learning Management System* (LMS) gratuito e disponível para acesso por *site* e aplicativo para dispositivos móveis. Além de utilizar as ferramentas provenientes deste *software*, a docente utiliza recursos da Internet para compor o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A seguir, essas duas nomenclaturas são definidas.

O LMS e a criação de AVAs

Chama-se de LMS, sigla para *Learning Management System* (em português, sistema de gerenciamento de aprendizagem), qualquer *software* que ofereça estrutura e recursos para a construção de um ambiente educacional *on-line*. *Moodle*, *Edmodo*, *Google Classroom* e *Blackboard* são alguns exemplos de plataformas populares desse tipo. Através de sua utilização, os professores conseguem criar e gerenciar conteúdos e atividades, bem como acompanhar o desempenho dos aprendizes.

Além da estrutura, que permite a centralização e organização do sistema, um LMS pode apresentar muitas outras funções (Figura 1). De acordo com Berking e Gallagher (2016), sistemas de gerenciamento também oferecem personalização, atendendo a necessidades específicas dos usuários; segurança, impedindo acessos não autorizados; inscrição, distribuindo alunos e professores de acordo com os cursos; integração, possibilitando a troca de dados com sistemas externos; interação, permitindo a comunicação entre os usuários inscritos e a interação com o conteúdo; distribuição, viabilizando a disponibilização de conteúdo sob demanda; relatórios, possibilitando a extração e apresentação de informações sobre os alunos; reutilização de conteúdo, reaproveitando o ambiente criado na construção de novos cursos; armazenamento de registros, guardando todas as trocas de mensagens, atividades e conteúdos disponibilizados; avaliação, coletando e rastreando dados para avaliação; e controle, armazenando os dados dos alunos. Para gerenciar todas elas, é preciso que haja uma administração centralizada.

Figura 1 – LMS: funções



Fonte: Adaptado de Berking e Gallagher (2016)

Essa diversidade de funções, como apontam Dillenbourg, Schneider e Synteka (2002), é o que torna possível a adoção de diferentes abordagens de ensino bem como o uso pedagógico e integrado dos recursos disponibilizados, favorecendo a interação entre os participantes. Entretanto, a forma como tais interações irão ocorrer dependerá das ferramentas e funções do LMS selecionadas pelo professor. Ao escolher tais recursos, o docente começa a construir o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso em questão. Segundo Dillenbourg, Schneider e Synteka (2002), esses AVAs possuem como características gerais:

- O planejamento do ambiente para que ocorram interações entre os envolvidos;
- A possibilidade de construção através de linguagens simples, exclusivamente em texto, ou de sofisticados recursos multimidiáticos para elaboração de ambientes imersivos;
- A participação ativa dos aprendizes, tanto nas atividades propostas quanto na co-construção dos ambientes virtuais em que estão inseridos;
- A possibilidade de utilização não só na modalidade a distância, mas também na presencial, como uma forma de complementar as aulas;
- A possibilidade de integração de tecnologias heterogêneas e de

múltiplas abordagens pedagógicas.

Esses ambientes virtuais podem ser criados através de diversas plataformas, inclusive em aplicativos de celular que não foram projetados para fins educacionais, como o *WhatsApp*. Contudo, ao utilizarmos um LMS para criá-lo, temos como vantagens as funções descritas anteriormente e as ferramentas disponibilizadas no sistema para o aprimoramento da experiência de aprendizagem.

A seguir, além de definirmos a natureza desta pesquisa, traçamos os objetivos e comentamos sobre os instrumentos utilizados para gerar dados.

Metodologia

Esta pesquisa busca compreender a forma como alunos do ensino médio técnico utilizam e avaliam os recursos *on-line* integrados à disciplina de língua inglesa – o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a utilização regular de aplicativos educacionais para a realização de tarefas complementares às aulas presenciais. Como tal objetivo está relacionado a aspectos comportamentais, não traduzíveis em números, localizamos o presente estudo dentro do paradigma qualitativo. Este paradigma possibilita a consideração de aspectos sociais que atravessam as questões investigadas, assim como a adoção de uma postura interpretativa diante do contexto estudado, uma vez que reconhece “a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre o pesquisador e o contexto da pesquisa e as limitações situacionais que influenciam a pesquisa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Logo, em estudos como o nosso, os pesquisadores não isolam o fenômeno investigado nem se isolam dele.

Por privilegiarmos o ponto de vista de um grupo específico de indivíduos – turmas de ensino médio técnico de uma escola pública – em nossa investigação, compreendendo o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, optamos por conduzir um estudo de caso de natureza etnográfica (ANGROSINO, 2005; YIN, 2009). De acordo com Harris (2008), essa abordagem é recomendada quando interação e engajamento são aspectos ligados ao objetivo da pesquisa.

O contexto – uma escola pública onde uma das autoras atua como professora de inglês como língua estrangeira – foi investigado ao longo do ano letivo de 2018. Participaram da pesquisa quatro turmas de um curso técnico em edificações – integrado

ao ensino médio técnico, sendo duas turmas do primeiro ano e duas do terceiro ano, somando cerca de 110 alunos com idades entre 15 e 20 anos. O currículo escolar inclui duas aulas de inglês de 50 minutos por semana e as turmas são notavelmente heterogêneas em termos de proficiência linguística. Havia, durante o ano de 2018, um laboratório de informática que funcionava todas as tardes, assegurando que os alunos que não possuíam acesso à Internet em casa ou em seus celulares realizassem as tarefas propostas na própria escola.

É importante ressaltar que a investigação foi desenvolvida após a obtenção de uma autorização da instituição. Além disso, todos os alunos integrantes das quatro turmas participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos alunos maiores de idade e pelos responsáveis dos alunos menores de idade. No termo, foram elucidados os objetivos da pesquisa, assim como sua relevância para a aprendizagem da língua inglesa. Ademais, o termo enfatizava que a não participação do aluno como voluntário da pesquisa ou a descontinuação de tal participação em um momento futuro poderia ocorrer sem penalização alguma e sem prejuízo de qualquer natureza. Foi destacado também que a participação na pesquisa não geraria custos para o aluno em virtude dos *sites*/aplicativos selecionados serem gratuitos.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos para promover a geração de dados aqui apresentada: registros dos conteúdos (atividades e recursos) do AVA e entrevistas presenciais. Como não foi possível entrevistar todos os alunos, a docente convidou alguns deles para participar de entrevistas em grupos focais, contando com três ou quatro alunos por grupo. Os alunos foram informados previamente que a entrevista seria gravada e que a participação era opcional. No final do ano letivo, 19 alunos foram entrevistados.

A interpretação dos dados se baseou na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), abrangendo as diferentes fases de análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O processo de categorização envolveu a identificação de núcleos de significados a partir da investigação do campo semântico-lexical, seguido da criação de categorias de análise correspondentes ao ensino híbrido, conforme exposto a seguir.

Análise

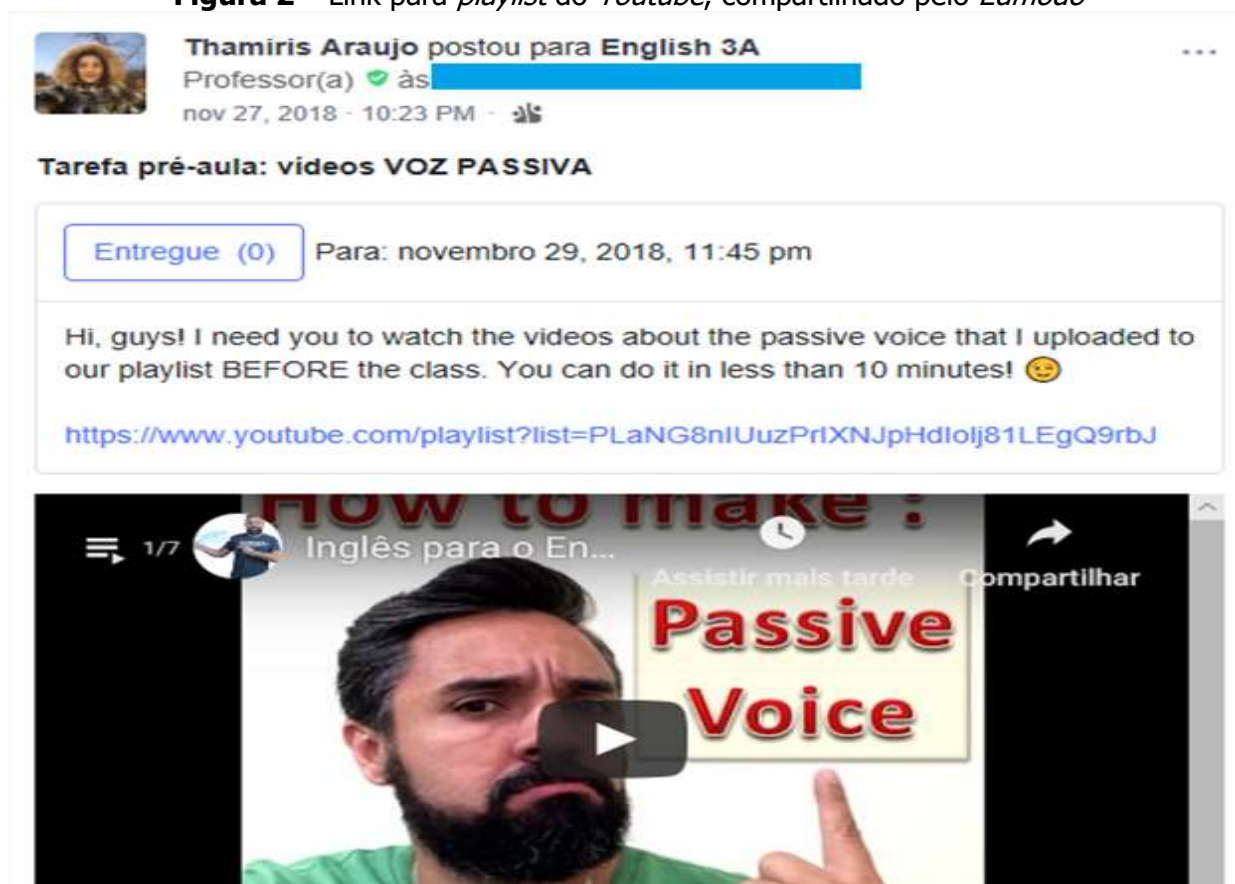
Nesta seção, apresentamos um detalhamento sobre o percurso da pesquisa, assim como a análise dos dados concernentes à utilização e avaliação dos recursos *on-line* que integram a hibridização do ensino da língua inglesa na perspectiva dos estudantes. Esta pesquisa se iniciou quando, ao elaborar seu planejamento de curso, a professora de língua inglesa em questão resolveu acrescentar o componente *on-line* de forma regular em suas aulas. Após investigar possíveis *softwares* para criar o AVA das turmas, ela optou pelo *Edmodo*, por se tratar de um LMS gratuito de utilização intuitiva que facilita a comunicação entre docente e alunos.

No primeiro dia letivo, a professora realizou uma sondagem para descobrir com quais turmas seria viável trabalhar com o ensino híbrido. Um breve questionário diagnóstico foi aplicado para investigar as possibilidades de acesso, a familiaridade e a motivação dos estudantes para realizar tarefas em aplicativos educacionais. Ao ler as respostas, foi descoberto que a maioria dos alunos possuía smartphones com Internet móvel e/ou Internet *Wi-Fi* em suas residências. Muitos deles, inclusive, já haviam utilizado aplicativos, como o *Duolingo*, e demonstraram entusiasmo em trocar as tradicionais tarefas de casa em folhas ou no livro por exercícios *on-line*. Com base nos resultados do diagnóstico, a docente iniciou o trabalho com as turmas explicando o que era um AVA e orientando os participantes a criarem o *login* através do *site* ou aplicativo do *Edmodo* para que, depois, fosse possível adicionar em suas contas a senha para ingresso na turma virtual.

No *Edmodo*, os alunos tiveram acesso à proposta de realizar exercícios contínuos em aplicativos educacionais. As turmas de 1º ano utilizaram o *Duolingo* e as de 3º ano utilizaram o *Memrise*. Ambos são gratuitos, *gamificados*, solicitam uma dedicação diária de somente cinco minutos e possibilitam a criação de turmas para acompanhamento do professor das tarefas realizadas pelos alunos. Além desses aplicativos, os alunos também deveriam realizar outras tarefas postadas no *Edmodo*, que mantinham uma relação direta com a matéria explorada nas aulas presenciais, como: listas de vocabulário de inglês técnico e geral pelo *Quizlet*, vídeo-aulas selecionadas do *Youtube* (Figura 2), *quizzes* para revisão de conteúdo e *sites* com exercícios gramaticais de correção automática. O *Edmodo* propicia o que Berking e Gallagher (2016) atribuem à função de integração de

um LMS, possibilitando a inserção de dados externos, visando explorar outros conteúdos e recursos de aprendizagem.

Figura 2 – Link para *playlist* do *Youtube*, compartilhado pelo *Edmodo*



Fonte: Própria

No entanto, ao longo do ano letivo, por vezes os alunos diminuam consideravelmente a frequência de realização das tarefas *on-line*. Visando atenuar o fato e incentivar os alunos, ao fim dos primeiros meses, a professora declarou que as tarefas *on-line* passariam a valer um ponto na média, sendo necessário somente fazê-las com regularidade para alcançar a pontuação. Como tal incentivo não surtiu grandes efeitos, coube à professora lembrar constantemente seus alunos sobre a importância de verificar o AVA e de realizar os exercícios de cinco minutos do aplicativo de uso contínuo.

Ao final do ano letivo, foram realizadas entrevistas em grupos focais, cujo tema inicial foi a frequência na utilização dos recursos *on-line*. A seguir, apresentamos alguns comentários feitos pelos discentes. É importante ressaltar que os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes. Nessas entrevistas, o esquecimento de realizar as tarefas foi mencionado por alguns alunos, seja pelo fato de não receber a

notificação do aplicativo de nova mensagem no celular (“[...] não lembrava que tinha que ver”), como é o caso de James, ou de recebê-la, mas se distrair com o fluxo de interações promovido pelas redes sociais e aplicativos de conversas (“[...] ignorava o *Edmodo* e ia mexer no *WhatsApp*”), como é o caso de Larissa.

James – 1º ano: Notificação... Eu não baixava o aplicativo porque meu celular tem pouca memória, aí pela Internet eu não recebia notificação do que você posta.

Professora: Mas não chegava no seu e-mail?

James – 1º ano: Eu também não tenho o e-mail instalado. Não chegava notificação, então eu não lembrava que tinha que ver.

Larissa – 3º ano: Às vezes aparecia a notificação do Edmodo e a notificação do Whatsapp, aí, tipo, você ignorava o Edmodo e ia mexer no Whatsapp.

As duas perspectivas expostas pelos alunos denotam uma falta de automonitoramento em seus estudos. Apesar de possuírem a rotina de utilizar a Internet para fins de lazer, alguns alunos não desenvolveram o hábito de verificar o aplicativo para realizar a tarefa de inglês da semana. Isso nos surpreendeu, pois, por terem em sua maioria o celular nas mãos e acentuada frequência de uso da Internet, esperávamos que eles se engajassem mais nas atividades *on-line*. É possível atribuir tal esquecimento a uma avaliação negativa da integração de componentes *on-line* à disciplina, na medida em que esta gerou uma mudança significativa na cultura escolar dos alunos, se afastando da recomendação de Bacich e Moran (2015) de uma adaptação suave ao ensino híbrido.

Contudo, as falas de muitos alunos remontam a uma dificuldade em lidar com as tarefas complementares também de outras disciplinas, visto que o ensino médio técnico integrado é de horário integral. Devido a essa alegação relacionada à falta de tempo, os alunos lidam com as tarefas complementares ignorando-as (“No caso, quando eu chego em casa, eu esqueço totalmente da escola. Então eu não faço os trabalhos.”), esquecendo de fazer algumas delas (“[...] é muita coisa na cabeça e a gente acaba esquecendo de fazer as atividades.”) ou selecionando quais tarefas fazer (“[...] dando prioridade a certas matérias.”). A fala de Paulo, Ana Julia e Juca demonstram que o acúmulo de tarefas não executadas ocorre tanto nas disciplinas técnicas quanto nas propedêuticas, seja qual for a metodologia aplicada pelo professor.

Paulo – 1º ano: No caso, quando eu chego em casa, eu esqueço totalmente da escola. Então eu não faço os trabalhos. [...] Geografia, eu não fiz nenhum desses deveres que ela passou para casa. Nenhum.

Ana Julia – 1º ano: Não é devido a ser on-line, acho que é porque é muita coisa na cabeça e a gente acaba se esquecendo de fazer as atividades. Até no caderno eu tenho esquecimento de fazer.

Juca – 3º ano: Tem a carga horária e a questão de que a gente tem um monte de atividades para fazer além das aulas, então isso acaba acumulando, acumulando e a gente acaba esquecendo, dando prioridade a certas matérias.

Ainda sobre a utilização dos recursos *on-line*, os alunos mencionaram que possuíam predileções por determinadas tarefas e optavam por fazer as que lhes pareciam mais interessantes (“Para mim, assim, eu fazia as da parte técnica porque eu acho legal [...]”) ou menos cansativas (“Eu só não fiz o *Duolingo*. Só fiz no 1º trimestre porque eu achei muito trabalhoso fazer todo dia cinco minutos.”/“Eu só fazia os deveres que eram mais rápidos.”). Esta ação, exemplificada nas falas de James, Luis Felipe e Thais coaduna com a função de personalização da aprendizagem possibilitada pelo LMS (BERKING; GALLAGHER, 2016) e com a característica de adoção de múltiplas abordagens pedagógicas potencializadas pelo AVA (DILLENBOURG; SCHNEIDER; SYNTEKA, 2002). Assim, os estudantes ajustaram suas preferências pessoais e necessidades organizacionais para a realização das tarefas complementares.

James – 1º ano: Para mim, assim, eu fazia as da parte técnica porque eu acho legal, mas a de matéria de inglês eu acho chato.

Luis Felipe – 1º ano: Eu só não fiz o *Duolingo*. Só fiz no 1º trimestre porque eu achei muito trabalhoso fazer todo dia cinco minutos.

Thais – 3º ano: Quando terminava a sua aula, eu ficava a parte inteira da tarde no laboratório fazendo os Quizlets, mas o Memrise eu não fazia senão ia ter que tirar muito tempo para fazer. Eu só fazia os deveres que eram mais rápidos.

Quando questionados sobre a acessibilidade aos aplicativos e *sites* utilizados, as palavras-chaves que emergem dos dados são: “mais acessível”, “grátis”, “mais prático” e “menos chato”. Em geral, os alunos se posicionaram favoravelmente, ressaltando a gratuidade e a dinamicidade das atividades *on-line*, assuntos enfatizados por Ana Julia e Dalila. Mesmo assim, foram relatadas dificuldades de acesso no 1º trimestre devido a

complicações tecnológicas ou ao esquecimento de realizar o *login* com adição do código para ingresso no AVA da turma. Quanto a isso, a aluna Naiara apresentou valiosa sugestão de realizar a criação do *login* com a turma presencialmente (“[...] ia para o laboratório e todo mundo criava o *login*, aí já desperta mais para todo mundo ficar ciente”). Tal ação talvez pudesse assegurar que um número maior de alunos começasse a usar o AVA desde o início.

Ana Julia – 1º ano: Eu acho que fica mais acessível, a pessoa poder entrar e fazer os exercícios. É uma coisa para todo mundo, não é uma coisa restrita. Como você ter que comprar um livro, já é uma coisa que eu acho mais restrita do que você ter um aplicativo grátis no seu celular.

Dalila – 3º ano: Eu acho que é até mais prático fazer no celular e no computador do que no caderno, é mais dinâmico, acaba sendo menos chato, você olha e tem mais interesse.

Naiara – 3º ano: No primeiro dia falta muita gente. Eu acho que se fosse, assim, terceira aula, ia para o laboratório e todo mundo criava o *login*, aí já desperta mais para todo mundo ficar ciente.

Os alunos também teceram avaliações positivas referentes à estrutura propiciada pelo LMS. Segundo Berking e Gallagher (2016), o armazenamento de registros, disponibilizando a qualquer tempo e em um só ambiente o acesso a atividades e conteúdos do curso ministrado, é uma função inerente a tais *softwares*. Tal função é explicitada por Mariana e Thais, com ênfase na praticidade advinda do uso de um sistema de gerenciamento da aprendizagem (“A gente tinha acesso a todos os exercícios.”/“Você vê na lista todas as coisas exclusivas daquela matéria”). O *Edmodo* congrega todas as postagens em uma página inicial denominada *feed* de acordo com a ordem cronológica dos eventos, privilegiando as postagens mais recentes.

Mariana – 1º ano: Gostei. Tinha exercício nele, né. A gente tinha acesso a todos os exercícios. Eu achei bem legal porque eu não precisava ir em outro lugar para achar os exercícios, ali achava tudo.

Thais – 3º ano: Você vê na lista todas as coisas exclusivas daquela matéria para a sua turma.

A função de distribuição (BERKING; GALLAGHER, 2016), que viabiliza a disponibilização de conteúdo, também foi avaliada positivamente pelos estudantes. O *Edmodo* disponibiliza a postagem de tarefas no *feed*, sendo possível agendar o período

em que um exercício ou um trabalho escolar poderá ser enviado. Através do recurso *planner* (em português, planejamento), temos um calendário mensal com a data de postagem das tarefas (Figura 3). Na própria postagem sobre a tarefa, o aluno realiza a entrega, de forma intuitiva, conforme explicam Thais (“[...] ele abre uma caixinha ‘enviar trabalho’”) e James (“Outra coisa que facilitava era a entrega de trabalho [...]").

Thais – 3º ano: Para você enviar um trabalho, ele abre uma caixinha “enviar trabalho”.

James – 1º ano: Outra coisa que facilitava era a entrega de trabalho porque aquele aplicativo de áudio [se referindo ao Soundcloud] é muito difícil. Eu não consegui enviar o trabalho nesse site pelo meu celular, consegui pelo Edmodo.

Figura 3 – Calendário de tarefas mensal



Fonte: autoras

Os alunos também foram solicitados a fazerem uma comparação entre as formas de comunicação professor-aluno fora da sala de aula, avaliando a função de interação do LMS (BERKING; GALLAGHER, 2016). Muitos professores utilizam o *e-mail* da turma para comunicações, envio de material para estudo e recebimento de trabalhos dos alunos, atividades que, nas aulas de inglês, eram realizadas através do *Edmodo*. As palavras-chave dessa avaliação foram: “mais rápido”, “tem a forma de *chat*, de conversa mesmo” e “parecida com o *WhatsApp*”. Houve consenso ao avaliar positivamente a interação via LMS, visto que o professor tende a responder mais rapidamente e que a comunicação via

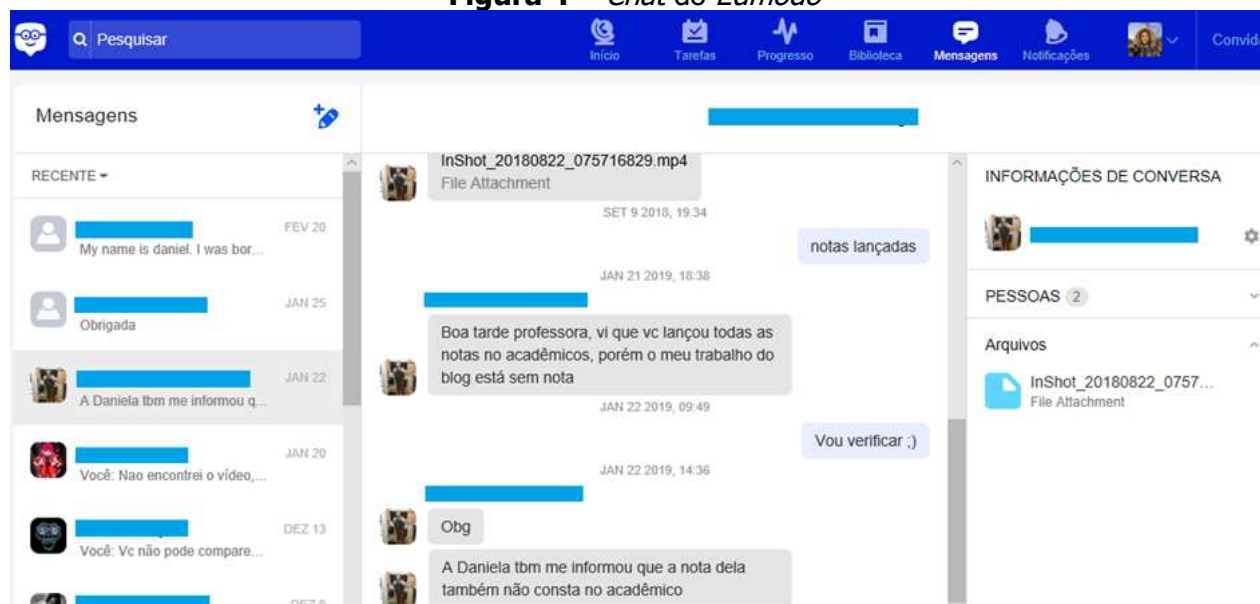
chat se dá de forma mais informal, direta e familiar aos alunos, como apontam Dalila, Isabela e Tito.

Dalila – 1º ano: É muito mais rápido do que você ter que esperar o dia do professor dentro da escola, se surgir uma dúvida. [...] O e-mail você tem que esperar a pessoa entrar, então no Edmodo é mais rápido mesmo.

Isabela – 1º ano: O Edmodo tem a forma de chat, de conversa mesmo, já o e-mail é mais chatinho para entrar, a pessoa não fica 24h no e-mail. Já no Edmodo você recebe notificação.

Tito – 3º ano: Ele tem uma forma parecida com o WhatsApp, então fica mais fácil.

Figura 4 – Chat do Edmodo



Fonte: autoras

Considerando a avaliação positiva de diversas funções do LMS *Edmodo* e o fator esquecimento evidenciados em diversas falas, a docente finalizou a entrevista solicitando sugestões de como aprimorar a abordagem do ensino híbrido para o próximo ano letivo. Em todos os grupos focais, a criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp* como estratégia pedagógica foi mencionada. Primeiramente, pela maioria dos alunos já possuir o aplicativo instalado em seus celulares, como exemplifica Leandro. E, em segundo lugar, pelas turmas já terem um grupo específico para tratar de assuntos escolares no aplicativo, grupo este que, durante a entrevista, foi citado como um local em que já ocorre o compartilhamento de informações sobre as tarefas postadas pela professora no *Edmodo*, conforme explicita Ana.

Leandro – 1º ano: Às vezes a pessoa não tem memória no telefone para baixar o Edmodo, mas o WhatsApp a pessoa vai ter com certeza.

Ana – 3º ano: A Gisele [representante da turma] sempre fala no grupo “a professora postou uma mensagem no Edmodo”, aí a gente vai lá ou ela manda um print.

A vantagem do uso do *WhatsApp* com as turmas seria aproximar-se dos alunos e manter um diálogo mais direto sobre as tarefas propostas, como resume a fala de Gisele. No entanto, a criação de um grupo de *WhatsApp* não poderia substituir o AVA, posto que há alunos que não possuem telefone celular e acessam o conteúdo *on-line* através do *site* ou que dependem da notificação por *e-mail*. Além disso, os grupos de *WhatsApp* não possuem a possibilidade de estruturação de dados oferecidos por um LMS como o *Edmodo*. No que diz respeito a estes empecilhos, a aluna Celina propõe a utilização das duas plataformas, de forma que uma complemente a outra.

Gisele – 3º ano: Eu acho que o WhatsApp vai te trazer maior comunicação com os alunos.

Celina – 3º ano: WhatsApp é uma ferramenta que tá todo mundo mais acostumado, todo mundo fica mexendo quase o dia inteiro, mas eu acho que uma não necessariamente exclui a outra. Poderia utilizar o WhatsApp para dar avisos, tipo, “amanhã não vai ter aula” ou então “postei uma tarefa nova no Edmodo”. Deixa o Edmodo para coisas mais importantes, para tarefas, coisas que vão ficar organizadinhas, e o WhatsApp para algo mais prático.

A inserção do *WhatsApp* no ensino híbrido poderia trazer contribuições significativas ao processo pedagógico por se tratar de um aplicativo de frequente utilização por parte dos alunos. Apesar de demandar uma pesquisa específica sobre usos educacionais, a própria proposta de uso deste aplicativo pelos alunos denota que eles estão abertos ao ensino híbrido a ponto de atribuir um viés de educação formal a um espaço que é lócus de lazer e de aprendizagem informal entre seus pares. A seguir, nas considerações finais, refletimos mais um pouco sobre os dados aqui apresentados e sugerimos encaminhamentos.

Conclusão

O objetivo da presente pesquisa é criar inteligibilidade sobre a introdução de um ensino híbrido da língua inglesa no contexto do ensino médio técnico de uma escola pública a partir da perspectiva dos estudantes. Por isso, o estudo teve como cerne a utilização e avaliação dos recursos *on-line* integrados à disciplina no período de um ano letivo. A proposta pedagógica incluiu a realização de exercícios contínuos em aplicativos educacionais e de tarefas específicas postadas periodicamente em um ambiente virtual de aprendizagem. Os dados investigados foram gerados através da análise de registros dos conteúdos (atividades e recursos) do AVA e de entrevistas presenciais com os alunos em grupos focais.

No quesito utilização dos aplicativos/*sites* selecionados, os dados indicam que os estudantes demonstram tendência de se esquecerem das tarefas *on-line* e que, por isso, precisam de lembretes da professora durante as aulas ou de algum colega de classe através do grupo particular de *WhatsApp* da turma para que realizem as atividades. Tal esquecimento pode indicar uma falta de tempo, de hábito ou até mesmo de comprometimento real com a disciplina. Santaella (2010, p. 2) comenta que as novas tecnologias alteram as “funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar”. Dessa forma, a associação de tecnologias digitais como atividades complementares ao ensino presencial, substituindo deveres de casa de cunho mais tradicional, pode de fato tornar a aprendizagem mais significativa ao expandir a diversidade de recursos pedagógicos, promovendo a colaboração e personalização, mas, se o aluno se sentir sobrecarregado ou não aprender a organizar seus estudos, irá esquecer-se de executar atividades *on-line* da mesma forma que esqueceria uma atividade no livro didático.

Além disso, alguns estudantes realizavam somente as tarefas que julgavam mais adequadas a seus interesses, necessidades de aprendizagem ou tempo disponível, o que pode ser interpretado como uma estratégia de personalização da experiência de aprendizagem. De maneira geral, os exercícios no *Quizlet* e as demais tarefas pontuais postadas no *Edmodo*, que possuíam caráter de antecipação, aprofundamento ou revisão de conteúdo, foram priorizados pelos alunos em detrimento dos aplicativos de uso contínuo. Apesar de serem de grande valia para a expansão do vocabulário em língua estrangeira, *Duolingo* e *Memrise*, indicados respectivamente para o 1º e 3º ano do ensino

médio, foram preteridos pelos alunos, principalmente por demandarem dedicação diária para execução de seus breves exercícios.

Quanto à avaliação que os estudantes fizeram acerca dos recursos explorados *on-line*, ela foi, em geral, positiva. Os alunos enfatizaram diversos benefícios citados por Berking e Gallagher (2016), como funções dos *softwares* de gerenciamento da aprendizagem. As funcionalidades que mais emergiram dos dados foram: interação, distribuição e armazenamento de registros. A função de interação foi relacionada à praticidade de se comunicar com a professora a partir do recurso de *chat* do LMS em comparação ao uso de *e-mail* da turma, um recurso *on-line* utilizado por outros professores. Já a distribuição de conteúdo, como trabalhos escolares, foi avaliada como simples e intuitiva, enquanto o armazenamento de registros foi elogiado por conter um resumo das matérias da disciplina.

Uma estratégia pedagógica mencionada pelos próprios alunos que poderia potencializar o ensino híbrido, subvertendo o esquecimento mencionado por muitos deles, seria a adoção de um grupo de *WhatsApp* com cada turma. A principal função deste grupo seria suplementar o uso do AVA, promovendo uma maior aproximação entre alunos e docente por se tratar de um aplicativo familiar e de uso recorrente. No entanto, esta estratégia precisa ser cuidadosamente estudada para não sobrecarregar o professor nem ferir questões éticas com a utilização de contatos pessoais, o que pode atrapalhar a relação professor-aluno.

Por fim, dessa pesquisa já nascem novas ideias que poderão ser incorporadas a um replanejamento pedagógico, tais como a adoção de um grupo de *WhatsApp* da turma e a utilização dos aplicativos de uso contínuo somente como opção de estudo informal. Mesmo necessitando de alguns ajustes, é possível concluir que a experiência de introdução do ensino híbrido como complementar as aulas de inglês no ensino médio técnico foi proveitosa, uma vez que nenhuma avaliação negativa foi remetida ao uso do AVA, somente aos aplicativos de uso contínuo.

Referências

ANGROSINO, M. V. Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 729–745). Sage Publications Ltd, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, [s. l.], n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERKING, P.; GALLAGHER, S. Choosing a learning management system. *Advanced Distributed Learning (ADL)*, 16 Dec. 2016. Disponível em: www.adlnet.gov/wp-content/uploads/2013/05/Choosing_an_LMS.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D.; SYNTEKA, P. Virtual Learning environments. In: HELLENIC CONFERENCE "INFORMATION & COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION", 3., 2002, Grécia. *Proceedings* [...]. Grécia: Kastaniotis Editions, 2002. p. 3-18.

GARRIDO, S. M. L. *Planejamento*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

GEBRAN, M. P. *Tecnologias educacionais*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

HARRIS, L. R. A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *Australian Educational Researcher*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 57-79, 2008. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ793463>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.; TREVISANI, F. (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/issue/view/223/showToc>. Acesso em 22 jun. 2019.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. London: SAGE, 2009.

Submetido: 26 nov. 2020

Aceito: 21 jul. 2021



Entretextos 21(2): ago./dez. 2021
ISSN (impresso) 1519-5392
ISSN (digital) 2764-0809
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2.p.153

Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica

Critical Racial Literacy to construct Antiracist Education in Basic Education English classes

Alfabetización Racial Crítica en la construcción de una educación antirracista en las clases de inglés en Educación Básica

Cecilia Gusson Santos¹  <https://orcid.org/0000-0001-9195-3701>
James Rios de Oliveira Santos²  <https://orcid.org/0000-0003-3017-9921>
Michele Salles El Kadri³  <https://orcid.org/0000-0002-5836-4988>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo principal apresentar uma proposição de ação/intervenção, por meio do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), com intuito de viabilizar um trabalho pedagógico que assegure os pressupostos da Educação Antirracista. Desse modo, as bases teóricas são sustentadas pelos conceitos da Análise do Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001), visando analisar e compreender a relação dialética entre discurso e sociedade, por meio das práticas sociais e discursivas construídas pelas manifestações do movimento *Black Lives Matter* e seus efeitos sociais. Assim, esta proposta se articula com os princípios da Educação Antirracista e do Letramento Racial Crítico discutidos por Cavalleiro (2001), Ferreira (2012, 2014, 2015) e Pereira e Lacerda (2019), de modo a promover o reconhecimento e mecanismos de (re)construção da identidade racial negra no contexto escolar, assim como fomentar ações de combate ao racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2017). Este escrito é relevante na medida em que se observa uma lacuna nas produções sobre a identidade racial no Brasil e em propostas que promovem a Educação Antirracista, principalmente, na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Letramento Racial Crítico. Análise do Discurso

¹Professora de inglês da educação básica, Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). E-mail: cecilia.gusson@uel.br

²Diretor de Cultura da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), doutorando em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: james@uenp.edu.br

³Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e Pós-doutorado em Educação pela UFES (em andamento). Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) com estágio de *doutorado-sandwich* na *Griffith University*, Austrália. E-mail: misalles@uel.br

Crítica.

ABSTRACT: This article aims to present a proposition of action/intervention, through Critical Racial Literacy (FERREIRA, 2014), in order to enable pedagogical work that ensures the assumptions of Antiracist Education. Thus, the theoretical bases are supported by the concepts of Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2001), with the goal to analyze and understand the dialectical relationship between discourse and society, through social and discursive practices produced by the manifestations of the movement Black Lives Matter and its social effects. Thus, the proposal is articulated with the principles of Antiracist Education and Critical Racial Literacy discussed by Cavalleiro (2001), Ferreira (2012, 2014, 2015) and Pereira and Lacerda (2019), in order to promote the recognition and mechanisms of (re)construction of black racial identity in the school context, as well as to promote actions to combat structural and institutional racism (ALMEIDA, 2017). This writing is relevant because there is a gap in the productions on racial identity in Brazil and in proposals that promote Anti-racist Education, mainly in Basic Education.

KEYWORDS: Antiracist Education. Critical Racial Literacy. Critical Discourse Analysis.

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es presentar una propuesta de acción/intervención, a través de la Alfabetización Racial Crítica (FERREIRA, 2014), con el fin de posibilitar un trabajo pedagógico que asegure los supuestos de la Educación Antirracista. Así, las bases teóricas se sustentan en los conceptos de Análisis Crítico del Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2001), con el objetivo de analizar y comprender la relación dialéctica entre discurso y sociedad, a través de prácticas sociales y discursivas construidas por las manifestaciones del movimiento *Black Lives Matter* y sus efectos sociales. Así, esta propuesta se articula con los principios de Educación Antirracista y Alfabetización Racial Crítica discutidos por Cavalleiro (2001), Ferreira (2012, 2014, 2015) y Pereira y Lacerda (2019), con el fin de promover el reconocimiento y los mecanismos de (re) construcción de la identidad racial negra en el contexto escolar, así como promover acciones para combatir el racismo estructural e institucional (ALMEIDA, 2017). Este escrito es relevante en la medida en que existe un vacío en las producciones sobre identidad racial en Brasil y en propuestas que promueven la Educación Antirracista, principalmente en la Educación Básica.

PALABRAS CLAVE: Educación Antirracista. Alfabetización Racial Crítica. Análisis Crítico del Discurso.

Introdução

A problematização das relações étnico-raciais no Brasil é sempre marcada por conflitos. Com raízes profundas, o racismo estrutural, ao encontrar seu fundamento assentado no mito da democracia racial⁴, atravessa quase todas as esferas da atividade humana, sobretudo, no contexto escolar, tornando-se um desafio ao trabalho docente.

⁴Nascimento (2019), ao tratar da "democracia racial brasileira", assevera que ela é a metáfora perfeita para designar o racismo à brasileira: "[...] não tão obvio quanto o dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais do governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social." (NASCIMENTO, 2019, p. 111).

Diante desse cenário, este artigo objetiva apresentar uma proposição de ação/intervenção, por meio do Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), com intuito de viabilizar um trabalho pedagógico que possibilite a construção de uma Educação Antirracista, sustentada pela perspectiva da Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) (FAIRCLOUGH, 2001).

Aulas de línguas também têm a responsabilidade de trazer temas que promovam a desconstrução de estereótipos e desigualdades sociais implicados pelos termos de raça e etnia (FERREIRA, 2007). Leffa (2008) pontua que como professores/as “transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos” (LEFFA, 2008, p. 373-374). Como agentes de mudança social, eles/as devem promover condições para que os/as estudantes aprendam que o desenvolvimento – individual, da comunidade e do país – depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira (LEFFA, 2008).

Nesse contexto, a Educação Antirracista emerge como uma necessidade e uma urgência para abarcar situações de racismo presentes na sociedade e conseqüentemente no contexto escolar, instrumentalizando professores/as e estudantes para lidar com essas questões tão logo elas sejam identificadas nos discursos presentes no cotidiano da escola.

Segundo Cavalleiro (2001), a Educação Antirracista tem como princípios: o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira; a busca permanente por espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar; o repúdio e a intervenção a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e o cuidado para que as relações entre negros e brancos (crianças e adultos) sejam respeitadas; promoção da igualdade por meio do reconhecimento e valorização da diversidade do contexto escolar, encorajando a participação de todos os atores sociais; ensino crítico da história dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que constituem a história brasileira; busca de materiais que promovam a ruptura com o eurocentrismo dos currículos escolares, materiais didáticos e práticas de ensino e que, além disso, promovam a diversidade racial, assim como o estudo da história e cultura do povo negro; pensar meios de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; e, por fim, elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Incluimos ainda o princípio do reconhecimento e construção da identidade racial de estudantes negros/as em consonância com os valores do povo negro, por meio de

representações justas e críticas de como essa população foi e é fundamental para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essas identidades raciais negras devem ter condições de desenvolvimento não pela perspectiva do branco (eurocentrista), não pelo racismo e por estereótipos e discursos que inferiorizam o povo negro, mas pelo importante aporte histórico e social que a negritude representa e que, por muito tempo, foi silenciado.

Contudo, há carência de materiais mediadores e oportunidades que permitam aos alunos/as se tornarem conscientes das ideologias dominantes, identificarem as situações de opressão e que permitam o desenvolvimento de análise de linguagem para agir em prol da equidade racial. Acreditamos que seja necessário desenvolver habilidades, capacidades e ferramentas linguísticas para a atuação na sociedade. Por esse viés, o presente artigo pretende lançar uma reflexão sobre o tema com vistas a contribuir com os processos de desconstrução de estigmas e estereótipos e, quem sabe, possibilitar o reencontro dos atores educacionais com suas respectivas identidades raciais.

Ferreira e Barbosa (2019) ressaltam que para que professores/as críticos lidem com as questões raciais, requer consciência sobre suas próprias trajetórias e que, no Brasil, o processo de reconhecimento da sua própria identidade racial é algo muito complexo, justamente pelo racismo mascarado e a constante falta de representatividade da população negra em vários espaços sociais, inclusive na escola. Assim, na esteira da Educação Antirracista, inicialmente, é essencial tratar a aprendizagem e o reconhecimento da identidade racial de professores/as, para que a criticidade racial seja desenvolvida e, conseqüentemente, as condições para que esse professor ou professora possa intervir em sua realidade.

Destarte, conduziram a discussão as vozes dos autores Fairclough (2001, 2003, 2009) e Wodak (2004), da Análise do Discurso Crítica (ADC), e de Ferreira (2007, 2014, 2015), do Letramento Racial Crítico, para compreender os efeitos sociais do Movimento *Black Lives Matter*, manifestados por meio das práticas discursivas.

O movimento *Black Lives Matter* nasceu em 2013, apenas como uma *hashtag*, depois que o vigilante de bairro civil, George Zimmerman, foi inocentado pela morte a tiros do adolescente negro, Trayvon Martin, em fevereiro de 2012, na Flórida. Foi concebido por três mulheres negras: Alicia Garza (Los Angeles, 1981), Patrisse Cullors (Los Angeles, 1984) e Opal Tometi (Phoenix, Arizona, 1984). Em 2014, o movimento começou a ter relevância nacional em outro caso de violência policial. Em 2020, a *hashtag*

voltou a invadir as redes sociais, com o assassinato de George Floyd, que levou as pessoas novamente aos protestos. e fez o movimento eclodir em diversas ações de alcance mundial, colocando em evidência novamente a pauta dos direitos raciais (GUIMÓN, 2020).

Por todo o exposto, acreditamos que esta proposta pode fornecer subsídios para possibilitar o trabalho crítico do/a professor/a de línguas sobre a pauta étnico-racial, pelo viés crítico, desenvolvendo a consciência crítica do aprendiz para interagir e atuar tanto em espaços virtuais de interação como no mundo social real, abarcando os conceitos de transformação social por meio da reflexão (FAIRCLOUGH, 2009) e da conscientização (FREIRE, 1979).

Embora a educação para as relações étnico-raciais, por exemplo, esteja presente nas escolas por força da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece como obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como a inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, entende-se que, além de trazer a temática para as salas de aula e marcar a data de modo pontual no tempo escolar, é necessário desenvolver nos estudantes as capacidades que favoreçam sua participação social, mais especificamente no meio digital, para contrapor discursos opressores. A área de Linguagens é particularmente relevante como instância na qual essas capacidades podem ser desenvolvidas.

Por isso, a proposta deste artigo pretende se configurar como um possível caminho para abordar as questões étnico-raciais na escola, por meio da contextualização histórica, social e teórica que são essenciais para o aprofundamento das discussões e não apenas com alguns eventos culturais isolados que, por vezes, acabam por reproduzir uma identidade racial pela perspectiva do branco, que pouco reforça a representatividade e importância do povo negro para a construção da sociedade brasileira.

Essa questão é significativa e importante para tratar das desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica, uma vez que a diferença de desempenho entre um/a aluno/a branco/a, negro/a ou pardo/a não é independente da escola que ele/a frequenta. Para Soares e Alves (2003), a diferença poderá ser acentuada ou reduzida, dependendo do ambiente escolar em que os/as alunos/as estão inseridos/as, pois isso, esse estudo nos leva a perceber a necessidade de transformar os ambientes escolares de modo a garantir a inclusão e não a exclusão dos/as alunos/as negros/as e que se propicie

a identificação dos/as estudantes negros/as com o currículo escolar.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos o referencial teórico que nos embasa (a ADC e o Letramento Racial Crítico); em seguida, apresentamos a proposta pedagógica com base nesses pressupostos.

Análise do Discurso Crítica

A análise dos enunciados deste projeto será realizada pelas lentes da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2009). Na esteira dos conceitos da ADC utilizados neste trabalho, destaco a prática social como “as maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelos quais pessoas implicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

As práticas sociais e a linguagem têm relação intrínseca. Fairclough (2009) salienta que a relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética e que a constituição discursiva de uma sociedade é produto de uma prática social que está arraigada em estruturas sociais concretas e, assim, orientada para elas. Fairclough (2001) defende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas possíveis relações de poder. O discurso é, então, visto como modo de ação sobre o mundo e a sociedade, ou seja, socialmente constitutivo e constituído socialmente.

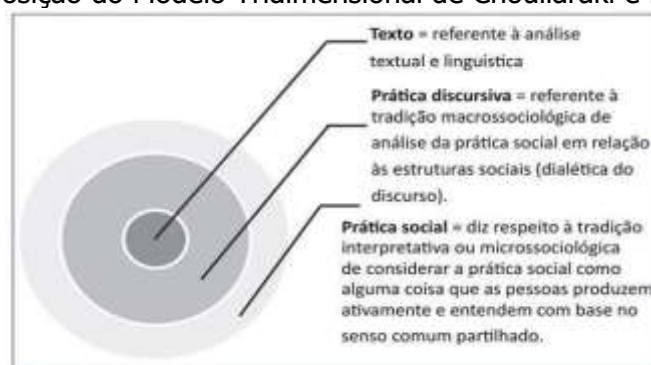
Wodak (2004) ressalta que para a ADC a ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção das relações desiguais de poder; a ADC tem um interesse particular em como a linguagem medeia a ideologia numa variedade de instituições sociais. A ideologia pode ser vista como o termo utilizado para indicar o estabelecimento e a conservação de relações desiguais de poder. E é, por isso, que a ADC indica, como um de seus objetivos, a desmistificação dos discursos por meio da decifração da ideologia através dos textos. Para a ADC, os textos costumam ser espaços de luta, uma vez que guardam traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle (WODAK, 2004).

Wodak (2004) reforça que o poder não se origina na linguagem, mas que através dela é possível desafiar, manter e até mesmo subverter e alterar o poder. O poder não

somente se efetiva no interior do texto, mas também no controle que uma pessoa é capaz de exercer sobre uma situação social através do texto. E esta relação está explícita na nossa preocupação de como o discurso do futuro professor, a forma como este representa a prática social e como este se vê como agente desta prática pode acirrar representações de poder e ideologia trazidas pelo aprendizado da língua inglesa tanto no seu imaginário quanto nas significações que esta língua pode trazer para os alunos em sala de aula. Isto porque as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder, e a língua inglesa é hoje um dos maiores representantes destes grupos. Por isso, a ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, raça, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gêneros e à exclusão social como um todo (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Diante do exposto, esta proposta almeja promover a transformação social por meio da mudança nas práticas discursivas. De acordo com Resende e Ramalho (2006), mudanças em práticas discursivas estabilizadas podem promover mudanças nas práticas sociais, desvelando relações assimétricas de poder sustentadas pelo discurso. Para tanto, utilizaremos os elementos de análise baseados no modelo tridimensional, que engloba *Prática Social Investigada, Prática Discursiva, Texto*.

Figura 1 - Proposição do Modelo Tridimensional de Chouliaraki e Fairclough (1999)



Fonte: Adaptado por Silva e Gonçalves (2017).

O modelo Tridimensional, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), distingue três dimensões no discurso - texto, prática discursiva e prática social. Por prática discursiva "entende-se os processos de produção, distribuição e consumo do texto" (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 186). A prática discursiva é mediadora entre o texto e a

prática social. A prática social é carregada de ideologias (sentidos, pressuposições e metáforas) e hegemonia (orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas). Esses processos constituem e deixam marcas no texto (RESENDE; RAMALHO, 2004).

Letramento Racial Crítico

Para tratar do Letramento Racial Crítico, precisamos contextualizar o conceito de raça, visto que, na organização social os indivíduos são racializados (FERREIRA, 2014). De acordo com Bell (1997), o termo “raça” é uma construção social, um conceito criado pela sociedade e não uma realidade biológica. Ela vem sendo historicamente construída como forma de categorizar as pessoas e, assim, interpretar as diferenças humanas e justificar arranjos socioeconômicos que beneficiam os brancos e marginalizam os negros.

Deste modo, para a autora (BELL, 1997), a raça impacta a vida das pessoas, psicologicamente e materialmente de forma consequente e duradoura, principalmente devido ao racismo, por isso a importância de repensar sobre o racismo estrutural⁵ e institucional (ALMEIDA, 2017), como eles são reproduzidos sócio-historicamente e podem ser desconstruídos pela transformação das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Pereira e Lacerda (2019, p. 103) asseveram que escrever sobre raça e racismo é um “tema complexo e controverso, haja vista o discurso de que no Brasil não existe racismo”. Com essa afirmação, que demonstra a dificuldade da nossa tarefa, passamos a tratar do Letramento racial crítico como instrumento de transformação social na educação básica.

Mosley (2010) explica que a pedagogia para o Letramento Racial Crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para praticar o letramento racial em escolas e desafiar ideologias que ensinaram que todos os grupos minoritários têm oportunidades iguais para o sucesso educacional. Para a autora, ensino antirracista se concentra na ruptura de ideologias racistas por meio de discussão e ação, com base numa perspectiva social e histórica de raça e racismo. Além disso, Ferreira (2015, p. 137) define como “uma

⁵ Racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo (ALMEIDA, 2017).

corrente de letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades.” Assim, o estudo do Letramento Racial Crítico

[...] Pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível. (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103)

Dessa maneira, para esta proposta, consideram-se os seguintes elementos do Letramento Racial Crítico e da Educação Antirracista elencados no Quadro 1 - Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista.

Na esteira da naturalização de estruturas socializadas que representam a classe dominante, em que a história é sempre contada do lugar de fala (RIBEIRO, 2017) do branco, sendo a voz do negro historicamente silenciada, pois “[...] o silenciamento é o produto da ação do discurso hegemônico da identidade branca, que ao ser massivamente repetido, passa a ser verdadeiro” (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 104).

Nessa tessitura, Gonçalves (1985) reverbera que muito do que realmente deve ser problematizado acaba ficando de fora das discussões no contexto escolar, cedendo espaço para manifestações rasas sobre a cultura dos povos africanos. Por esse viés, as práticas pedagógicas continuarão silenciando a criança negra. Por isso, debater, planejar e reconstruir o que se entende pauta étnico-racial, normalmente discutida apenas no mês de novembro, Mês da Consciência Negra, na prática escolar, é dar voz à comunidade negra da escola e fomentar reflexões sobre as questões da negritude e da branquitude (GONÇALVES, 1985).

Afirmamos que utilizamos o termo “branquitude”⁶, segundo Piza (2005), referindo-se à identidade racial branca para tratar da visão desse grupo com relação ao movimento social *Black Lives Matter*. Já como “negritude”⁷, compreendemos a “afirmação das identidades negras” (PIZA, 2005, p. 7) e, por essa perspectiva, a visão dos alunos/as

⁶ “[...] Ser branco significa, portanto, ser a norma, o ponto de referência para se construir a alteridade diante do outro, do não branco. Em outras palavras, a branquitude significou, num primeiro momento, a não consciência da pessoa branca perante a situação de privilégios em uma sociedade marcada por séculos de escravidão negra.” (PIZA, 2005, p. 7).

⁷ “[...] Um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos negros”.

negros/as das turmas em que o trabalho será desenvolvido. Explanamos essas terminologias para embasar a compreensão de um terceiro espaço (BABHA, 1990) de aprendizagem, marcado pela intersecção dessas visões, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Figura 2 - Criação do Terceiro Espaço - Intersecção das visões da branquitude e da negritude



Fonte: Adaptado de BHABHA (1990).

Ferreira (2014) aborda o Letramento Racial Crítico⁸, que parte da Teoria Racial Crítica⁹, para tratar da identidade racial branca e da identidade racial negra. Por esse caminho, o Letramento Racial tem “uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos” (SKERRETT, 2011, p. 314). Por isso, Ferreira (2014, p. 250) ressalta que “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo”. A partir dessas reflexões, promover um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar (FERREIRA, 2014).

⁸ Esse letramento parte da Teoria Racial Crítica (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995), perspectiva usada recentemente no campo educacional, fortemente nos Estados Unidos, para “examinar as experiências de estudantes africano-americanos latinos e, principalmente a intersecção com classe, gênero e sexualidade” (FERREIRA, 2014, p. 242), a branquitude é utilizada para as abordagens sobre raça e racismo, sendo uma “construção social que deveria ser discutida para que as pessoas tivessem a possibilidade de entender a forma como isso foi construído.” (FERREIRA, 2014, p. 247).

⁹ A Teoria Racial Crítica engloba cinco princípios fundamentais, que são: a “intercentricidade de raça e racismo, o desafio à ideologia dominante, o compromisso com a justiça social, a perspectiva interdisciplinar e a centralidade do conhecimento experiencial” (FERREIRA, 2014, p. 243).

Neste escrito, o intuito é promover a reflexão e a conscientização. A reflexão, segundo Fairclough (2001), pressupõe o entendimento do senso comum como sustentador de relações de poder, manifestadas implícita ou explicitamente nos discursos, porém dificilmente são formuladas ou examinadas conscientemente.

No que se refere à conscientização, Freire (1979) dialoga que

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim, na próxima seção, apresentamos uma proposta didático-pedagógica com base na prática social dos movimentos do ambiente virtual para o mundo real *#BlackLivesMatter*, com base nos princípios apresentados, e que pretende possibilitar discussões que visem a transformação social na Educação Básica e na comunidade escolar atingida pelas ações realizadas.

Referenciais da Proposta Didático-Pedagógica

Para o desenvolvimento desta proposta, será abordada uma temática que estabelece relações entre o discurso e a sociedade, assim como reflexões sobre como o mundo real e o virtual estão atrelados com relação às suas ações e aos efeitos sociais delas, como é o caso do Movimento *Black Lives Matter*, que teve início pelas redes sociais, por meio de uma *hashtag*, após um acontecimento real, foi disseminada e alimentada no ambiente virtual e causou mobilizações sociais ao redor do mundo.

O referido movimento teve início nos Estados Unidos, porém seus efeitos sociais foram sentidos em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Desse modo, embora o racismo estrutural tenha sido arraigado por processos históricos diferentes nesses dois países, as formas como ele opera nessas sociedades apresentam pontos convergentes. Analisar as construções discursivas circulantes em ambos os países, estabelecendo um paralelo intercultural é uma atividade de reflexão necessária, pois é por meio da linguagem, principalmente, que o racismo se mantém e se perpetua de modo aparentemente "invisível", nos mais diversos contextos sociais (ALMEIDA, 2017).

Assim, este projeto propõe um trabalho crítico que reconfigure a abordagem das questões raciais na escola visando à transformação social por meio da reflexão (FAIRCLOUGH, 2009) e da Conscientização (FREIRE, 1979), promovendo o inédito

viável¹⁰ (LIBERALI, 2020), de efeito sistemático e duradouro, que perdure contribuindo com o repensar das estruturas sociais e do rompimento com práticas de racismo estrutural, ainda enraizados em nossa sociedade.

Abaixo, apresentamos a proposta didático pedagógica para alunos do Ensino Médio, possível de ser trabalhada com os três anos, com as adaptações necessárias à série de implementação. As atividades apresentadas foram planejadas para o terceiro ano. Ademais, esta proposta está baseada nos elementos do Modelo tridimensional - prática social investigada, prática discursiva e texto (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 20) e nos princípios do Letramento Racial Crítico, conforme nossa proposição na tabela abaixo:

Quadro 1 - Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista

Princípios para a elaboração de materiais para a Educação Antirracista	Autor
Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.	CAVALLEIRO, 2001
Promover espaços de reflexão sobre o racismo e seus derivados no contexto escolar.	CAVALLEIRO, 2001
Promover oportunidades para o repúdio e a intervenção a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar.	CAVALLEIRO, 2001
Desenvolver estratégias de cuidado para que as relações entre negros e brancos (crianças e adultos) sejam respeitadas.	CAVALLEIRO (2001)
Promover igualdade por meio do reconhecimento e valorização da diversidade do contexto escolar, encorajando a participação de todos os atores sociais.	CAVALLEIRO (2001)
Privilegiar o ensino crítico da história dos diferentes grupos sociais, étnicos e raciais que constituem a história brasileira.	CAVALLEIRO, (2001)
Privilegiar materiais que promovam a ruptura com o eurocentrismo dos currículos escolares, materiais didáticos e práticas de ensino.	FERREIRA (2012)

¹⁰A autora revisita o conceito freiriano, no contexto de pandemia da Covid-19, para "pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível." (LIBERALI, 2020, p. 13).

Privilegiar atividades que promovam a diversidade racial e o estudo da história e cultura do povo negro.	FERREIRA (2012)
Promover práticas de reconhecimento positivo da diversidade racial.	FERREIRA (2012)
Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do auto-conceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.	FERREIRA (2012)
Usar estratégias curriculares e pedagógicas voltadas para a justiça social, visando a eliminar formas de discriminação e opressão tanto individual quanto institucional.	FERREIRA (2012)
Ter o currículo e os discursos que permeiam o contexto escolar como alvo da análise e avaliação constantes.	FERREIRA (2012)
Desenvolver instrumentalização para lidar com as situações de racismo em sua prática docente (consciência racial crítica).	FERREIRA (2014)
Promover práticas que rompam com discursos que fortaleçam a hegemonia da branquitude.	FERREIRA (2014)
Incluir atividades e práticas para desconstruir ideologias que reproduzam estereótipos e preconceitos.	FERREIRA (2014)
Promover práticas que contribuam para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens.	FERREIRA (2014)
Promover atividades que permitam entender o funcionamento das relações de poder e dos discursos.	PEREIRA; LACERDA (2019)
Promover discussões que visam buscar meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível.	PEREIRA; LACERDA (2019)
Usar princípios do letramento racial crítico: 1) Conscientização sobre as questões raciais; 2) Conhecimento do papel histórico-cultural e social do negro para além da escravidão; 3) Reconhecimento da necessidade de representatividade do povo negro em espaços sociais que ainda lhe são negados; 4) Problematização do papel do negro na sociedade contemporânea e as questões de reparação histórica; 5) Racismo estrutural, institucional e discursos de silenciamento; 6) Planejamento de ações que visem a desconstruir ideologias estruturadas pela perspectiva da branquitude e a reconstrução de contextos sociais também favoráveis ao povo negro.	FERREIRA (2014).
Promover ações de conscientização que promovam o engajamento de todos os atores sociais do ambiente escolar.	FERREIRA (2014)

Fonte: Adaptado de Cavalleiro (2001) e Ferreira (2012, 2014).

Proposta pedagógica

Nesta seção, apresentamos a proposta pedagógica organizada como uma unidade

didática que segue os princípios do Letramento Racial Crítico e dos pressupostos da ADC que perpassa a prática social investigada, a prática discursiva e o texto.

Prática Social Investigada: Redes e mobilizações sociais (movimentos do ambiente virtual para o mundo real *Black Lives Matter*)

Prática Discursiva: Discursos produzidos nas redes sociais, em diferentes gêneros digitais, sobre o movimento *Black Lives Matter*.

Texto: Uso de construções gramaticais e elementos linguísticos para provocar efeitos de sentido

Objetivos:

- 1) Relacionar o conhecimento do/a estudante aos acontecimentos sociais amplamente divulgados pelas redes sociais e pela mídia em geral, com os quais ele/ela tem contato rotineiramente, desenvolvendo o letramento crítico para que ele/ela lide e compreenda os fenômenos ideológicos e construções discursivas por trás da informação.
- 2) Promover a aprendizagem e os letramentos racial e cultural, por meio do estudo, análise, discussões, contato e relatos de experiências advindos de outras culturas presentes no contexto escolar.

Ações Propostas:

- 1) Pesquisar e discutir sobre a história do povo negro nos dois países para ampliação da pauta dessa população e suas reivindicações por justiça social e reparação histórica na atualidade. Conhecer como a legislação brasileira atuou por brancos e negros ao longo da história.
- 2) Fomentar reflexões, atividades e discussões fundamentadas (após a realização de pesquisa e conversas) sobre o Movimento Social *Black Lives Matter*. Questionar o que aproxima e distancia os dois países no tratamento do racismo e em que medida esse movimento reflete as mesmas demandas nos dois territórios.
- 3) Analisar as construções discursivas presentes em alguns gêneros utilizados nas postagens pelo movimento, visando a compreender os efeitos sociais desses discursos no Brasil e nos Estados Unidos.

Gêneros Abordados:

Infográfico; Postagens de redes sociais; Manchetes de jornais digitais; Webquest; Formulários do Google.

Descrição das atividades:

- 1) Explorar a vivência dos/as alunos/as e o compartilhamento de

informações. Familiarização com a temática. O/A professor/a inicia as discussões com a apresentação de diversas imagens de redes sociais sobre o Movimento *Black Lives Matter*, analisando com os/as estudantes as possíveis maneiras que uma prática social pode ser noticiada e os efeitos construídos no texto que promovem efeitos sociais.

- 2) Formar grupos para trabalho colaborativo de pesquisa sobre a História do povo negro, sua representação na sociedade atual e o início do Movimento *Black Lives Matter*. Os/As estudantes seguirão um roteiro norteador e, a partir dele, devem realizar as buscas no ambiente virtual para apresentação durante as discussões com a turma. O objetivo desta atividade é esquematizar a estruturação de um Jornal Digital temático, no ambiente escolar, que apresente para a comunidade informações sobre a pauta racial e promova reflexões sobre a temática pelas perspectivas da negritude, da branquitude e da intersecção de ambas por meio do compartilhamento de vivências e conhecimentos durante os espaços de discussões.
- 3) Os/As estudantes devem analisar as notícias atuais, infográficos e manchetes em inglês e em língua materna sobre as questões étnico-raciais, traçar suas considerações sobre as informações apresentadas, considerando essencialmente as características dos gêneros, no que concerne ao conteúdo temático, estrutura e estilo, além do contexto e condições de produção e circulação, intencionalidade e escolhas discursivas realizadas.

O conteúdo léxico gramatical deve ser estudado considerando sua função no processo de construção de sentidos dentro da prática social observada a partir do texto de referência.

Figura 3 - Possibilidade de trabalho linguístico pelo viés do Letramento Racial Crítico



Fonte: Mills (2021).

What is this scenario? What kind of information can we read when we see the context of the picture?

About the racial issues: What is the race of people holding the poster? What is the social meaning of this action?

What are the social and historical contexts in which these posters were created?

What is the intention of the authors of these posters? What are they doing in a black

rights social movement?

What is the function of the linking word "if" in the sentence in the poster? What kind of sentence is this and when is it used?

What do you think about white people taking part in a black social movement?

What black people complain about? Analyzing Brazilian context, black people suffer with some situations triggered by the color of their skin or do you think we live in a racial democracy?

- 4) O/A professor/a conduz às seguintes reflexões: O que você entende por identidade racial? A identidade racial é capaz de promover a consciência racial? O que você entende por isso? Você tem conhecimento sobre o que significam os termos "branquitude" e "negritude" em uma perspectiva sócio-histórico-cultural? (Explicar a perspectiva)? Há uma democracia racial no Brasil? A conversa inicial é retomada e a reflexão conduzida após o aprofundamento sobre o assunto por meio da pesquisa. Questões sobre silenciamento, representatividade e identidade racial devem ser norteadoras visando a conscientização e a desconstrução de discursos racistas socialmente estruturados e reproduzidos.
- 5) Além da criação e manutenção de um veículo de comunicação sobre as questões étnico-raciais na escola durante o ano todo, esta proposta defende a elaboração de um projeto integrador colaborativo pautado nos preceitos da Educação Antirracista. Por meio do projeto, promover a conscientização e a transformação social na comunidade escolar.

Avaliação

O processo de avaliação será caracterizado pela avaliação formativa, sendo ela processual e gradativa, ou seja, o/a estudante será avaliado/a pela sua contribuição em todas as fases do processo de planejamento, criação, conclusão e divulgação do projeto do jornal digital.

Serão considerados para os procedimentos avaliativos, os seguintes instrumentos e critérios:

- A contribuição do estudante com o grupo de trabalho, monitorada por meio de relatório produzido pelo próprio grupo;
- O material produzido pelo grupo para a composição do Jornal Digital e do Projeto de Conscientização junto à comunidade, em língua inglesa e em língua materna;
- O conhecimento do conteúdo e dos recursos digitais, interações nos ambientes virtuais de aprendizagem, posicionamento crítico e engajamento discursivo nos espaços de discussão, monitorados por meio de suas contribuições orais e suas narrativas escritas;
- A apresentação e qualidade do material coletados durante a pesquisa sobre a temática;

- Autoavaliação por meio de Formulário do Google considerando a análise do aprendiz sobre sua percepção e participação no processo.

Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo apresentar uma proposta de trabalho com o Letramento Racial Crítico, para estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, embasada nos pressupostos do Letramento Racial Crítico e no modelo tridimensional da Análise do Discurso Crítica. Organizada em formato de unidade didática, propusemos a ordenação sequencial das atividades de modo que o aluno vivencie os pressupostos de uma educação antirracista, visto que a necessidade de práticas voltadas para essa perspectiva são urgentes no contexto escolar.

Na esteira do Letramento Racial Crítico como uma das bases da Educação Antirracista na educação básica, Ferreira (2014) esclarece que esse letramento consiste em questionar, em promover discussões sobre raça. É questionar documentos oficiais e materiais didáticos que continuem a promover a hegemonia branca através de referências eurocêntricas e acabam por silenciar ou reproduzir estereótipos sobre a população negra. É promover novos materiais que reconheçam as identidades raciais presentes no contexto escolar e social brasileiro, de forma que cada um ocupe o espaço que lhe é devido na estrutura social. É refletir sobre os cursos de formação de professores/as, por exemplo, que identidades esses espaços têm promovido e como ou se as diversidades são contempladas. É analisar como as pessoas negras são representadas nos livros de literatura e pelos discursos que permeiam a escola e a sociedade e qual é o impacto dessas construções na vida e na identidade das pessoas negras.

Desse modo, as discussões sobre as questões raciais na Educação Básica (que são amparadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08) tornam-se essenciais para que mais professores/as e estudantes desenvolvam a consciência racial crítica, constituindo pilares importantes para a promoção da Educação Antirracista.

Acreditamos que propostas como essa têm potencial para contribuir com uma Educação Antirracista e assim avançar à equidade racial pelo fato de que o trabalho com a linguagem permite refletir, desenvolver consciência, avaliar os sistemas de opressão, questionar nossas próprias crenças e experiências e ainda agir na sociedade. Assim, o referencial teórico que nos orienta também nos dá base para realizar um projeto que

entende que a linguagem tem poder de manter, acirrar ou transformar realidades.

Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural: feminismos plurais*. São Paulo: Editora Pólen, 2017.

BHABHA, H. K. The third space. *In: RUTHERFORD, J. Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-21.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09/01/2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. *In: ADAMS, M.; BELL, L.; GRIFFIN, P. (ed.). Teaching for diversity and social justice: a sourcebook*. Nova York: Routledge, 1997. p. 3–15.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

GUIMÓN, P. Black lives matter, o rumo incerto do grande movimento antirracista. *El País*, [São Paulo], 7 set. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-07/black-lives-matter-o-rumo-incerto-do-grande-movimento-antirracista.html>. Acesso em: 20 de março de 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2. ed. Nova York: Longman, 2001.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, Campinas, v. 51, p. 193-215, 2012.

FERREIRA, A. de J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. *In: FERREIRA, A. de J. (org.). Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 127-160.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPNI*, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, A. de J.; BARBOSA, A. Entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1985.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008. v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALLI, F. C. et al. (org.) *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

MILLS, M. The many ways white parents benefit from white privilege — and how that can change. *Parents*, [s. l., 2021]. Disponível em: <https://www.parents.com/kids/responsibility/racism/the-many-ways-white-parents-benefit-from-privilege-and-how-that-can-change/>. Acesso em: 20 de março de 2021.

MOSLEY, M. 'That really hit me hard': moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. *Race Ethnicity and Education*, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 449-471, 2010.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106. set./dez. 2019.

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. *Anais eletrônicos [...]*. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext. Acesso em: 13 ja. 2021.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, E. R. da; GONÇALVES, C. A. Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio

de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2017.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. *Race Ethnicity and Education*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Florianópolis, v. 4, p. 223-243, 2004 Número especial.

Submetido em: 24 mar. 2021.

Aceito em: 07 jul. 2021.



Entretextos 21(2): ago./dez. 2021
ISSN (impresso) 1519-5392
ISSN (digital) 2764-0809
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2.p.173

Atividades de referência: o uso de marcadores temporais em narrativas afiliadas ao lendário amazônico

Actividades de referencia: el uso de marcadores de tiempo en narrativas afiliadas al legendario Amazonas

Referencing activities: the use of time markers in narratives affiliated with the legendary Amazon

Heliud Luis Maia Moura¹  <http://orcid.org/0000-0003-3259-6614>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os marcadores temporais constitutivos dos processos de referência em narrativas afiliadas ao lendário amazônico. A referência ocupa um lugar privilegiado nos estudos da linguagem, especificamente no âmbito dos estudos da cognição. As atividades referenciais envolvem processos sociocognitivos baseados em estruturas de conhecimento atreladas às experiências sociointerativas dos sujeitos. Tomo como referencial as postulações de Benveniste (2006), Fiorin (2002), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2007) e Moura (2013). Marcadores temporais são elementos discursivos estruturantes das atividades textuais. Se isto acontece em textos dissertativos ou similares, pode constituir-se como um dos recursos principais de construção de textos narrativos, nos quais os fatores temporais prestam-se a contextualizar fatos e eventos, pontualizando a presença do locutor quanto à forma de localização temporal da atividade discursiva, de maneira que o leitor/ouvinte/interpretante possa compartilhar (de)/compreender o (trans)curso lógico-temporal, consoante princípios de aceitabilidade, por meio do que o produtor consegue dar sentido ao texto. Análise de dezessete narrativas referentes a quatro temáticas, concernentes às entidades Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira. Diante dos fenômenos observados, constatei que as atividades referenciais encontram formas específicas de se realizar nos textos narrativos sob investigação, nos quais os marcadores temporais atuam como elementos imprescindíveis à construção das atividades sociodiscursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Referência. Narrativas amazônicas. Marcadores temporais.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizarlos marcadores temporales que constituyen procesos referenciales en narrativas afiliadas a la leyendaria Amazonía. La referenciación ocupa un lugar privilegiado en los estudios del lenguaje, específicamente en el campo de los estudios

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Email: heliudlmm@yahoo.com.br

de la cognición. Las actividades referenciales involucran procesos socio-cognitivos basados en estructuras de conocimiento vinculadas a las experiencias socio-interactivas de los sujetos. Tomo como referencia las postulaciones de Benveniste (2006), Fiorin (2002), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2007) y Moura (2013). Los marcadores temporales son elementos discursivos estructurales de las actividades textuales. Si esto ocurre en una disertación o textos similares, puede constituir uno de los principales recursos para la construcción de textos narrativos, en los que los factores temporales se prestan a contextualizar hechos y acontecimientos, puntuandola presencia delhablanteencuanto a la forma de ubicación temporal del actividad discursiva, para que el lector / oyente / intérprete pueda compartir (des) / entender el curso lógico-temporal (trans), según principios de aceptabilidad, a través de los cuales el productor logra dar sentido al texto. Analizo diecisiete narrativas referentes a cuatro temas, referentes a las entidades Boto, Cobra, Matinta perera y Curupira. A la vista de los fenómenos observados, hemos encontrado que las actividades referenciales encuentran formas específicas de ser realizadas en los textos narrativos investigados, en los que los marcadores temporales actúan como elementos esenciales para la construcción de actividades sociodiscursivas.

PALABRAS CLAVE: Referenciar. Narrativas amazónicas. Marcadores de tiempo.

ABSTRACT: This work aims to analyze the temporal markers that constitute referencing processes in narratives affiliated with the legendary Amazon. Referencing occupies a privileged place in language studies, specifically in the field of cognition studies. The referential activities involve sociocognitive processes based on knowledge structures linked to the subjects' socio-interactive experiences. I take as a reference the postulations of Benveniste (2006), Fiorin (2002), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2007) and Moura (2013). Temporal markers are structural discursive elements of textual activities. If this happens in a descriptive text or similar to such, it may constitute one of the main resources for the construction of narrative texts, in which the temporal factors lend themselves to contextualize facts and events, punctuating the presence of the speaker as to the form of temporal location of the discursive activity, so that the reader / listener / interpreter can share/ understand the logical-temporal (trans) course, according to acceptability principles, through which the producer manages to give meaning to the text. I analyze seventeen narratives referring to four themes, concerning the entities Boto, Cobra, Matintaperera and Curupira. In view of the observed phenomena, I found that the referential activities find specific ways to be carried out in the narrative texts under investigation, in which the temporal markers act as essential elements for the construction of sociodiscursive activities.

KEYWORDS: Referencing. Amazonian narratives. Time markers.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a função dos marcadores temporais enquanto elementos contextualizadores das atividades referenciais constitutivas de narrativas afiliadas ao lendário amazônico. Essas narrativas dizem respeito a 4 (quatro) personagens: Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira e fazem parte de um total de 17 (dezessete) histórias, escritas por Walcyr Monteiro, contidas na Revista Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia.

Os marcadores temporais em estudo são tipos de referenciadores que operam no

sentido de demarcar as ações, situações e eventos integrantes da atividade de construção dos textos relativos às entidades mencionadas. Por esse âmbito, a ação de temporalizar se presta, de acordo com os princípios de aceitabilidade e relevância, à construção do sentido pretendido pelo locutor textual. Por outro lado, essa temporalização retira o texto de uma espécie de "abstração", para conceder-lhe uma configuração adequada aos objetivos intencionados pela ação verbal.

As análises realizadas objetivam apontar algumas propriedades textuais e discursivas desses marcadores, pois são constitutivos da cadeia semântica do texto, assim como atuam como encadeadores coesivos de fatos e eventos, contribuindo para a progressão referencial e temática conduzida pelo produtor em ações verbais específicas, como é o caso das ações aqui estudadas.

Pressupostos teóricos

Segundo Koch (2004, 2006), a referência constitui uma atividade discursiva pela qual os indivíduos constroem suas experiências sociais e culturais. Nesse sentido, os processos referenciais implicam um conjunto amplo e diverso de fenômenos sociocognitivos e sociointerativos. Assim, segundo a autora, o sujeito, no momento da interação verbal, faz escolhas relevantes e significativas para construir estados de coisas, considerando a efetivação de sua proposta de sentido. De acordo com ela, os processos de referência constituem escolhas do sujeito em função de sua proposta interativa.

Para Marcuschi (2007):

[...] a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações linguísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos. Assim, dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente. (MARCUSCHI, 2007, p. 69-70).

Assim, para Marcuschi (2007), os processos referenciais constituem ações linguísticas situadas ou pragmatizadas, pelas quais os sujeitos atribuem sentido às relações que estabelecem com o universo biossocial em que estão inseridos. Logo, segundo o autor, a língua constitui um sistema de indeterminações sintático-semânticas que operam nas atividades dos interlocutores em contextos sociocomunicativos

específicos, em que se incluem também processos locativo-temporais, constringindo-se, desse modo, as ações verbais, que não estão descarnadas do espaço e do tempo em que se realizam.

Desse modo, de acordo com Moura (2013), enquanto procedimento sociocognitivo e discursivo, a referência também pode abranger processos referenciais relativos à marcação temporal. Marcadores temporais podem, portanto, entrar como um dos elementos discursivos estruturantes das atividades textuais. Se isto acontece em textos dissertativos ou similares, pode constituir-se como um dos recursos principais de construção de textos narrativos, nos quais os fatores temporais têm a incumbência de contextualizar fatos e eventos, além de pontualizarem de maneira mais assertiva a presença do locutor no que se refere à forma de localização temporal da atividade discursiva que está sendo mobilizada, de maneira que o leitor/ouvinte/interpretante também possa compartilhar (de)/compreender o (trans)curso lógico-temporal, consoante princípios de aceitabilidade, através do que o produtor consegue dar sentido ao texto, “retirando-o da abstração” e imprimindo-lhe uma referência locativa relacionada à dinâmica do mundo biossocial.

Segundo Fiorin (2002), a temporalidade linguística diz respeito às relações de sucessividade entre estados e transformações construídos no texto, ordenando sua progressão em termos, por exemplo, de estados e transformações anteriores e posteriores, o que implica a presença de um sistema temporal linguístico ordenado em relação a marcos temporais inseridos no texto, assim como a presença de um sistema temporal elaborado em função do presente implícito da enunciação. Para o autor, nos dois casos, os sistemas temporais têm a propriedade de organizar o encadeamento de estados e transformações presentes no discurso.

Tomando por base as postulações de Fiorin (2002), é possível afirmar que a temporalidade linguística está estritamente ligada à temporalidade enunciativa, a partir das quais o enunciador/locutor imprime ao seu discurso um caráter situado, assim como se coloca de modo mais efetivo em relação ao que diz. No caso da contextualização temporal, os fatos, eventos e personagens são vistos de acordo com o contexto temporal em que estão circunscritos, bem como são construídos segundo a ótica do próprio produtor textual que, por sua vez, constrói a temporalidade segundo a sua relação com elementos temporais em mobilização na sua própria cultura e a partir da forma como

compreende e interage com esses elementos.

Diante do exposto, é possível defender que, em se tratando de processos referenciais, os marcadores temporais podem funcionar como encadeadores coesivos de fatos, concorrendo, portanto, para a progressão referencial e temática do texto. Nesse sentido, do ponto de vista do locutor, esses marcadores apontam para uma relação entre o que Benveniste (2006) chama de tempo crônico e tempo linguístico, segundo o autor:

[...] Em relação ao tempo crônico, o que se pode dizer do *tempo lingüístico*? Para falar deste terceiro nível do tempo, é necessário estabelecer novamente as distinções e separar coisas diferentes, mesmo ou sobretudo se não se pode evitar chamá-las pelo mesmo nome. Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo lingüístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico. O que o tempo lingüístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso (BENVENISTE, 2006, p. 74).

Em termos de textos narrativos falados ou escritos, a marcação temporal tem como característica o fato de instanciar o discurso em nível de uma cronologia interna, a qual se estrutura considerando-se não somente elementos do cotexto, mas também a partir da relação destes com o contexto em que a narrativa está circunscrita, tendo em conta também a forma como o produtor/narrador/locutor gerencia o conjunto de situações, fatos, eventos requeridos pela ação discursiva e como os personagens/entidades transitam ou se locomovem no curso desta ação. Por esse ângulo, os marcadores temporais não só estruturam coesivamente/discursivamente o texto, mas também lhe dão uma configuração referencial coadunada simbolicamente com os fatos do mundo extralingüístico ou cultural, no caso, fatos relacionados ao mundo biossociocultural em que narrativas afiliadas ao lendário são veiculadas ou produzidas.

Ainda segundo Benveniste (2006, p. 75):

[...] Observar-se-á que na realidade a linguagem não dispõe senão de uma única expressão temporal, o presente, e que este, assinalado pela coincidência do acontecimento e do discurso, é por natureza implícito. Quando ele é explicitado formalmente, é por uma dessas redundâncias frequentes no uso quotidiano. Ao contrário, os tempos não-presentes, sempre explicitados na língua, a saber o passado e o futuro, não estão no mesmo nível do tempo que o presente. A língua não os situa no tempo segundo sua posição própria, nem em virtude de uma relação que devia ser então outra que aquela da coincidência entre o acontecimento e o

discurso, mas somente como pontos vistos para trás ou para frente *a partir do presente*. (Para trás e pra frente, porque o homem vai ao encontro do tempo ou o tempo ao encontro dele, segundo a imagem que anima nossa representação) [...].

Conforme as teorizações de Benveniste (2002), postulo que o tempo presente é, primordialmente, o tempo em que o locutor constrói o seu discurso, mas é, também, o eixo principal a partir do qual esse locutor se coloca para enunciar o que é retrospectivo e prospectivo quando discursiviza sobre o mundo ou quando aponta para situações, personagens e eventos do universo em que se insere, construindo-os sempre da maneira em que entende e se mobiliza por tal universo. Logo, de acordo com Benveniste, é o presente que instancia o discurso. Nesse sentido, a dêixis temporal, instanciada pelo presente, aponta para o passado e para o futuro, numa espécie de abstração, pois o que de fato instaura a enunciação é o momento em que esta é construída, sobre a ótica do enunciador que se projeta, exoforicamente, tanto para o passado quanto para o presente, colocando/construindo uma subjetividade situada, ou seja, marcada pela presença de um sujeito que, de certa forma, imprime seus “pontos de vista”, seus juízos de valor sobre os mais diversos referentes sociais e culturais, construídos na/pela própria linguagem.

Segundo Koch (2006), articuladores como os temporais podem estabelecer relação entre elementos do conteúdo, situando os estados de coisas de que o enunciado faz referência no tempo, assim como estabelecer entre eles conexões de natureza lógico-semântica.

Em nível de estrutura referencial, esses marcadores conectam sequências temáticas e textuais importantes para a construção da arquitetura do texto, ordenam o fluxo informacional e concorrem para a identificação da atividade discursiva, enquanto regida por uma “cronologia” coerente interna em termos de ações e eventos, exigida pela natureza da atividade interacional.

Análise de dados

Abordo, neste trabalho, o funcionamento discursivo de marcadores temporais, quando do processo narrativo posto em andamento nas histórias sob análise. Esses marcadores ou expressões exercem um tipo de balizamento no que tange à referência temporal exigida pela ação narrativa em delineamento. Assim, como essa ação narrativa não é descontextualizada em relação aos fatos que são construídos, ela então precisa de

elementos que estabeleçam a referência temporal, a localização no tempo, a partir do que o enredo da história se estrutura e tem sentido.

Os marcadores temporais em questão têm a propriedade de “situar os estados de coisas de que o enunciado fala [...] no tempo” (Cf. KOCH, 2006, p. 133), sendo considerados articuladores de conteúdo proposicional. Nesse sentido, possuem a função discursiva de demarcar eventos e fatos em termos de logicidade e coerência semântico-cronológica, tornando o processo narrativo um fenômeno contextualizado e específico.

Observem-se os excertos 1, 2 e 3, que corroboram o uso desses Marcadores Temporais:

1.

[...] *Um dia*, acompanhado de amigos, pegou o barco e foi a uma festa. Benevenuto ia falando que não acreditava nas histórias que contavam. E falou de novo:

- Eu até queria ver uma encantada destas... Mas que fosse muito bonita...

Foram pra festa e dançaram, dançaram, dançaram... Quando terminou, Benevenuto separou-se dos demais e dirigiu-se para o barco sozinho. Ao se aproximar, viu aquela linda mulher, loura e muito bem feita de corpo, que se insinuou. Benevenuto era mulherengo, mas *desta vez* ficou receoso. E a mulher foi se jogando pra cima dele. Benevenuto de repente desconfiou e pensou nas coisas que havia falado e nos desafios que tinha feito.

“-Pois eu queria que me aparecesse uma encantada destas. Mas que fosse uma mulher muito bonita...”

E ali estava. Benevenuto ficou com medo, muito medo. Ele, Benevenuto, mulherengo e com medo de mulher. Podia um negócio deste? Mas estava. A mulher avançando, ele recuando, até que ela tentou agarrá-lo...Benevenuto sempre usava um pequeno facão no fundo do barco e que *naquele instante* estava em suas mãos. Com o medo que estava, não pensou duas vezes: passou o facão na cintura da mulher, que caiu na beira da praia, próximo ao barco, morta...!

Benevenuto saiu correndo dali. Contou para os outros o que tinha acontecido. Mas só voltaram lá *no dia seguinte*. E o que viram? Na praia, no local mencionado em que Benevenuto disse que matara a mulher, estava um corpo morto, sim! Só que não era da mulher loura: era de uma Bôta, cortada bem no meio, à altura daquilo que seria a cintura de uma mulher...

Daquele dia em diante, concluiu Brígida, nunca mais meu avô Benevenuto duvidou das histórias de Botos, Bôtas e outros encantados da Amazônia... (MONTEIRO, 2000a, p. 19-20).

2.

[...] E o velho João começou sua narrativa.

- Olhe, moço, já fazem uns tantos anos... Foi logo que me casei com a Mundica. Ela era uma cabocla nova, bonita e bem feita de corpo. Nós tinha casado e estava vivendo no meu barraco na beira do rio... Vida de pobre, sabe como é, né? Não se vivia com riqueza, mas o de comê nunca faltou... E a gente se gostava de verdade e ia levando a vida feliz... *Um dia...* - a fisionomia do caboclo foi ficando cerrada – *um dia*, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa... Fiquei desconfiado, mas não disse nada, fiquei só observando o jeito dela. Notava que Mundica não era a mesma e chamei ela pr'uma conversa séria... Que que tá havendo, mulher? Por que tu anda desse jeito? Tu não é mais a mesma... Primeiro ela ficou calada, depois, choramingando, foi que Mundica falou:

- Sabe? É um homem! Um desgraçado que vive rondando nossa casa de noite... Tu ainda não visse, não?

- Não, não vi nada não. E por que tu não me disseste logo? Quem é esse filho duma égua?

- Eu não sei, meu filho, juro que não sei... Quando tu sai à noite que vai pescar, eu fecho toda casa, e ele fica rondando, rondando...

- Ah! se eu pego este filho duma vaca! Ele só vem à noite e quando saio?

- É isto mesmo, meu filho...!

E seu João continuou: - Não disse nada. Na minha cabeça - me perdoem vocês, me perdoe Deus - só vinha vontade de matar. E eu ficava pensando quem poderia ser que tava querendo dar em cima da minha mulher... *No dia seguinte* anunciei bem cedo que ia pra pesca. E saí mesmo.

À medida que ia falando, seu João, como se estivesse muito aborrecido, ia franzindo cada vez mais a testa e o cenho. Procurou se acalmar. *Depois continuou.*

- Peguei minha montaria e desci o rio para um lugar em que costumava pescar. Fiquei por lá algumas horas. Depois, embiquei a montaria numa clareira e por terra fui para minha casa, *já de noite*. O meu barraco, como já disse, era na beira, ficando a frente bem em cima do rio. Os fundos dela é que ficavam em terra. Fui chegando de mansinho, bem devagarinho. E no que olho, o que vejo? Lá tava o dito cujo tentando entrar em meu barraco, forçando portas e janelas. Não tive dúvidas... Peguei o arpão que levava comigo e com a força da raiva qu'eu tava arpoei o filho duma vaca... E fui pra cima dele já com a faca na mão... Ele não deu um gemido. Emitiu um som esquisito. E correu pra frente da casa e... tchibum, se jogou n'água... confesso que não entendi... isto tudo foi muito rápido, foi tudo muito de repente... não ouvi barulho de nada... tinha certeza que tinha acertado o filho duma égua... mas não ouvi mais nada. Bati. Mundica abriu a porta. Eu disse só "arpoei o safado que tava rondando o barraco". E fui dormir. Pessoal, vocês nem querem saber...

Todo mundo estava silencioso, concentrado em seu João para ouvir o fim da história. Ele continuou.

- *No dia seguinte*, acordei pensando. Será que matei o cara? Ou será que só feri? Mas, neste caso, eu não vi ele sair nadando... Quando chego na

porta da frente da casa, o que vejo na beira?

Ninguém nem respirava. Seu João fez suspense, olhando para cada um dos que estavam no bar ouvindo a história. E concluiu.

Era um Boto. Um enorme de um Boto, morto, bem defronte de meu barraco, com meu arpão enterrado bem no meio do corpo. [...]. (MONTEIRO, 2000b, p. 8-10).

3.

[...] Lá veio novamente a Cobra da mesma direção que das vezes anteriores. Abraçado ao esteio com o braço esquerdo, esperou que ela passasse. Desta vez a Cobra vinha rente ao trapiche e aí conseguiu segurar no talo da rosa. Quase que é arrastado pela Cobra, mas, como estava bem seguro, aguentou firme e ficou com a rosa na mão. A Cobra continuou subindo o rio até desaparecer...

Marujo ficou uns instantes ali, ainda abraçado ao esteio e olhando a rosa que tinha na mão. Era muito bonita e cheirosa!

Depois subiu ao trapiche e ficou esperando a moça. Nada. Continuou esperando e ninguém aparecia.

- Mas, sim senhor, cadê a moça? - pensou - Será que ela não vem?

Olhava pro rio esperando que ela aparecesse numa canoa ou montaria. E nem sombra da moça...! Começou a olhar em todas as direções, pra cima, pra baixo, pros lados, voltou a olhar pro rio e... nada! Resolveu dar um tempo. [...]. (MONTEIRO, 2000c, p. 28).

O excerto 1 contém, logo no início, o marcador temporal *um dia*, que, como em muitas das histórias ou contos ficcionais clássicos e infantis, inicia e/ou conduz o processo narrativo. Este mesmo operador vem novamente usado no excerto 2, mais precisamente na sequência: *um dia, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa...*, tendo no *corpus* uma variante, a forma *lá um dia*, expressa em sequências como esta: *E lá um dia... não demorou muito... quando menos esperavam, eis que uma cobra, tal como o pajé dissera, aparece para a madrinha do menino, bem no meio da sala*. Portanto, o que quero dizer é que marcadores como *um dia* e suas variações também compõem os elementos de temporalidade integrantes das narrativas estudadas, estabelecendo um esquema de articulação acerca do modo como o tempo situa os eventos descritos nas histórias que estão sendo contadas.

No mesmo excerto, temos os operadores *desta vez; naquele instante; no dia seguinte; daquele dia em diante*; que, embora tenham uma função mais ou menos similar, é o operador *no dia seguinte* que se apresenta como mais recorrente no *corpus*, tendo, só no excerto 2, duas ocorrências, referendando-se o seu papel importante no

que concerne ao estabelecimento de relações temporais em narrativas como as de Boto, nas quais foi encontrado com mais frequência. Acrescente-se que, como marcador de relação temporal, tem, nas citadas narrativas, a função discursiva de apontar para, anunciar ou preparar um fato que se apresenta como importante ou crucial para o processo narrativo. É o que acontece, por exemplo, em sequências como: *Contou para os outros o que tinha acontecido. Mas só voltaram lá no dia seguinte. E o que viram? Na praia, no local mencionado em que Benevenuto disse que matara a mulher, estava um corpo morto...* Logo, enquanto elemento de marcação temporal tem também uma propriedade central na caracterização dos fatos e eventos e na construção da progressão temática do texto.

Um outro marcador temporal digno de nota é o *depois*, que também se manifestou usual e recursivo nas narrativas em análise, tendo algumas variações em sua construção, conforme podemos observar nos excertos 2, 3, 4 e 5. No caso do 2, esse marcador vem expresso pela variante *depois continuou*, com uma função propriamente de progressão textual e metadiscursiva. Nesse mesmo excerto, logo mais à frente, temos o *depois* em sua forma simples, o qual, um tanto diferente da variante anterior, serve à articulação do conteúdo proposicional e marca a relação temporal necessária à narrativa colocada em andamento, como podemos observar na sequência: *Depois, embiquei a montaria numa clareira e por terra fui para minha casa, já de noite*. Por conseguinte, conforme observado, esse operador atua como um tipo de contextualizador do conteúdo narrativo que vem logo a seguir à sua inserção, delimitando também temporalmente a sequência narrativa posterior em relação à anterior dentro da estrutura textual. Este é um procedimento que ocorre, por exemplo, no excerto 3, no qual o operador em questão introduz um novo (sub)tópico, provocando um rompimento com o (sub)tópico antecedente. Vejam-se as sequências:

Marujo ficou uns instantes ali, ainda abraçado ao esteio e olhando a rosa que tinha na mão. Era muito bonita e cheirosa!

Depois subiu ao trapiche e ficou esperando a moça. Nada. Continuou esperando e ninguém aparecia. (MONTEIRO, 2000c, p. 28).

Olhando o exemplo, observemos que o marcador insere novas ações narrativas, dando instruções ao leitor acerca da mediação temporal requerida por elas, tornando-as localizáveis do ponto de vista factual/eventual.

Vejam-se os excertos 4 e 5:

4.

Início da década de setenta.

Em Melgaço, *depois de jogar uma pelada*. Severino Araújo, de 10 anos, e dois colegas resolveram tomar banho no rio, indo para o antigo trapiche de açazeiro, bem diferente do trapiche atual.

Quem vai contando a história é Maria Telma Araújo Dias, estudante, residente na cidade de Melgaço e sobrinha de Severino.

Eram seis da tarde. Os três tomavam banho alegremente, até que Severino deu um mergulho e não voltou mais. Os outros dois, pensando que ele estava brincando e tinha se escondido nos barrancos, *depois de chamarem bastante e esperarem um bocado*, foram embora.

Às sete horas, a avó de Telma, portanto, a mãe de Severino, resolveu ir atrás e foi à casa de Canhoto, um dos amigos, que contou o que se passara, afirmando que *depois daquele mergulho* não viram mais

Severino, razão por que pensaram que ele estivesse se escondido. [...]. (MONTEIRO, 2000d, p. 12).

5.

[...] D. Teca saiu procurando o menino rio acima e abaixo e nada. Procurou na mata próxima e não encontrou seu filho. Correu à sua casa, avisou os vizinhos e foram todos ao local, onde realizaram uma grande busca... e igualmente nada.

Depois de vários dias de procura sem resultado, aconselhada por amigos e vizinhos, D. Teca resolveu procurar o pajé do local.

Em lá chegando, após contar o caso, D. Teca viu o pajé concentrar-se e, em seguida, com voz grave, dizer-lhe: - Seu filho está encantado no fundo do rio. A mãe do rio se agradou dele e encantou ele.

- E o que devo fazer? Perguntou, nervosa, D. Teca.

- A senhora não tem muita coisa a fazer, não... Entretanto, vai ter uma oportunidade para seu filho ser desencantado... Mas tem de ser feito como eu digo! [...]. (MONTEIRO, 2000e, p. 16).

Como podemos verificar, nos excertos 4 e 5, a marcação temporal instaurada pelo operador *depois* vem acrescida de vários elementos nominais e verbais, o que proporciona uma extensão ou alargamento semântico e discursivo bem maior no que diz respeito à contextualização do conteúdo proposicional impetrado pela ação narrativa. Desse modo, sequências temporais, como essas, preenchem funções distintas, mas concomitantes ou coocorrentes: tanto de articulação temporal de eventos, como de expressão do conteúdo dos enunciados narrativos em construção no texto. Assim, no excerto 4, temos os seguintes marcadores: *depois de jogar uma pelada; depois de*

chamarem bastante e esperarem um bocado; depois daquele mergulho. Já no 5, temos o marcador *depois de vários dias de procura*. Considerando, portanto, os 04 (quatro) marcadores indicados acima, o primeiro expressa-se por meio de uma sequência curta de elementos nominais e verbais, enquanto o segundo vem construído por meio de uma sequência mais longa dos citados elementos; no entanto, em ambos os casos, a articulação temporal tem a função de contextualizar melhor todo um conjunto de fatos necessários à consecução ou execução do processo narrativo. Logo, as ações verbais, aí presentificadas, contribuem para situar com mais profundidade os estados de coisas objetivados nos enunciados de natureza narrativa, de modo a se construir um retrato também mais nítido dos fatos e situações em jogo, que são pretendidos pelo produtor do texto. Mas, no que se refere ao terceiro e quarto marcadores, observamos serem de composição somente nominal e, por isso, funcionáveis mais propriamente como localizadores temporais, com atenuação de funções ligadas à expressão do conteúdo narrativo mais estrito, não descartando, entretanto, seu contributo para a construção do conteúdo factual inerente à atividade narrativa que aí se desenvolve. Posso dizer, então, que esse tipo de marcador de constituição puramente nominal encerra propriedades que vão além daquelas contidas nos advérbios puros, pois carregam sentidos ligados a forças ilocutórias embutidas na atividade textual-narrativa.

Levando em conta o exposto, proponho que o marcador *depois* e suas variantes, aqui discutidos, constituem recursos caracterizantes das 04 (quatro) narrativas em estudo, principalmente daquelas onde são mais recursivos, a saber: narrativas de Boto, Cobra e Matintaperera, que se prestam à construção dos processos de referência das entidades supracitadas, localizando eventos, fatos e situações envolvidos nas histórias em que esses entes participam como protagonistas e/ou antagonistas. Por outro lado, entendendo que a citada localização ou locação temporal se apresenta como essencial à própria elaboração dos fatos por onde tais personagens transitam, numa dinâmica temporal que extrapola a mera factualização/sequencialização cronológica, postulo acerca da importância dos citados marcadores para a atividade de textualização requerida pelas narrativas em análise.

Vejam-se os excertos 6, 7, 8 e 9:

6.

[...] As palavras não saíam e Marujo gaguejava, procurando encontrar

uma justificativa para o fato de estar espiando.

Ela não esperou o resto da desculpa e, antecipando-se ao que ele ia dizer, falou:

- Chegue mais um pouquinho pra cá!

Naquela época havia mais respeito e foi um tanto encabulado - afinal ela estava nua - que ele se achegou.

Já perto do tronco onde a moça estava, perguntou:

- Mas a senhora mora aqui? Porque eu não vi a senhora a bordo...!

É, eu moro ali, naquele rio! (ela falou, apontando na direção do rio Pacoara, do qual o igarapé era afluente). Lá onde estava o motor ancorado. [...]. (MONTEIRO, 2000b, p. 24).

7.

[...] Bragança, como é por demais sabido, é um município devoto de São Benedito. Pois bem, a localidade de Campo de Baixo não podia ser diferente. Lá também cultuavam e faziam festa para São Benedito. E foi justamente no dia de uma ladainha para São Benedito que... Ah! ia esquecendo! *Naqueles dias* de um ano qualquer da década de cinquenta, que Aguinaldo não se lembra com precisão qual foi, ouviam à noite, o assobio de uma Matinta Perera. E os moradores se perguntavam: - Quem poderia ser? Afinal, nas localidades pequenas, todo mundo conhece todo mundo e não faziam ideia de qual moradora carregava a sina de virar Matinta Perera. *Naquele dia*, ou melhor, *naquela noite distante*, os moradores de Campo de Baixo, reunidos em ato de fé, realizavam uma ladainha para São Benedito e se locomoviam de um lugarejo para outro, rezando sempre. De repente ouviram o bater de asas e, ao olharem para cima, viram ainda um pássaro de regular tamanho, com grandes asas semelhantes a ameaçaba (tipo de porta usada no interior feita de palha trançada) como que se atrapalhar e cair na mata, bem em cima de um tucumanzeiro. [...]. (MONTEIRO, 2000a, p. 12-14).

8.

[...] Quando chegou de noite, assim que a Matinta começou a assobiar, quando se ouviu

- Fiiiiiiiiittt...!

O pajé saiu da casa em que estava, começou a fazer suas orações, pegou as duas cuias pitinga e colocou em cima da sandália emborcada. Era a fórmula para amarrar Matinta Perera!

Naquela noite ouviu-se ainda um assobio cortado pela metade e um barulho assim como se fosse um pato se debatendo em cima de um galho de uma árvore próxima. Ninguém foi olhar, esperando a manhã seguinte... [...]. (MONTEIRO, 2007b, p. 16).

9.

[...] - Nasci em Belém. Mas minha família possui uma fazenda de nome

Candeua, no atual Município de Santa Bárbara, onde brincava muito com meus primos Eraldo, de 14 anos, e Tiago, de 8 anos.

Nesse dia - e já se vão onze anos, pois foi em 1987 - meus primos iam tomar banho numa cachoeira existente na fazenda, mas que era muito distante da casa principal. Desobedecendo minha mãe, D. Lídia, que tinha proibido de ir, fugi e acompanhei meus primos. Aí seguimos por uma trilha dentro da mata para chegar à cachoeira. Íamos cantando e brincando. Já tínhamos andado mais de um quilômetro quando escutamos um barulho como que de passos amassando folhas secas. Paramos. Olhamos em todas as direções e nada vimos. Apenas a sensação de estarmos sendo observados... [...] (MONTEIRO, 2002, p. 12).

Nestes excertos, observamos a ocorrência de marcadores de tempo que se mostram também como representativos das narrativas estudadas. Nesse sentido, o excerto 6 apresenta um tipo de marcador que se configura como exemplificativo quanto à marcação temporal veiculada pelas diversas histórias em foco, é o marcador *naquela época*, congêneres do operador *naquele tempo*, também presente no *corpus*, observando-se variantes similares do tipo: *nesta época; neste tempo*. Assim, pela ocorrência mais constante dessa classe de marcadores, é possível dizer que também compõem a estrutura referencial das narrativas sob investigação, e que, por isso, mostram-se como caracterizantes dos eventos narrativos integrantes dessas histórias.

Nos excertos 7, 8 e 9, temos como exemplificativos os marcadores temporais: *naqueles dias; naquele dia; naquela noite distante; naquela noite; nesse dia*; que, de modo semelhante aos já analisados neste trabalho, entram como itens componenciais de articulação temporal dos conteúdos proposicionais inerentes aos fatos e eventos em questão, perfazendo um quadro referencial locativo relevante para os textos em apreciação. Desse modo, proponho que tais marcadores tenham um papel preponderante no que diz respeito às atividades narrativas contidas nas histórias de Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira, e que, embora não sejam específicos ou típicos dessas narrativas, constituem formas textuais participantes e construtoras dos fatos aí expressos. Por conseguinte, marcadores como estes se mostraram como uns dos mais usuais no *corpus*, o que levanta evidências sobre o papel sociocognitivo e sociodiscursivo desses elementos para a construção textual de narrativas dessa natureza.

Em conclusão ao estudo dos elementos deste trabalho, postulo que os marcadores temporais que se mostraram mais evidentes como *no dia seguinte; depois* e suas variantes; *naquela época* e similares constituem formas textuais significativas para a

construção do processo narrativo relativo aos textos analisados e, concomitante a isso, para o estabelecimento da referência embutida nos fatos ligados aos personagens afiliados ao lendário, protagonistas das histórias em pauta.

É possível ainda postular acerca do papel de tais marcadores para a construção do enredo e da progressão especificamente referencial das histórias em estudo. No último caso, como elementos que funcionam como estruturantes e/ou caracterizantes das ações referentes aos personagens das citadas narrativas. Por outras palavras, como recursos coesivo-referenciais no processo de continuidade tópico-temática dos textos sob análise.

A tabela, a seguir apresentada, mostra as ocorrências dos Marcadores Temporais analisados:

Tabela 1 – Marcadores temporais que atuam nos processos de referência

Narrativas referentes aos personagens lendários	Boto	Cobra	Matintaperera	Curupira	Total
Número de Narrativas	04	05	05	03	17
Ocorrências de marcadores temporais	19	21	19	7	66
Percentual (%)	28,79	31,82	28,79	10,60	100

Fonte: Revista Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia.

Segundo os dados dispostos na tabela, detectamos um total de 66 (sessenta e seis) marcadores temporais nas 17 (dezessete) narrativas em análise, tendo-se uma média de 3,88 desses marcadores por história. Em nível de percentual, o índice mais elevado se deu em narrativas de Cobra, com 31,82%. Mais abaixo, temos as de Boto e Matintaperera, com 28,79% em cada uma dessas narrativas e, em último caso, as histórias de Curupira, com uma incidência de 10,60%.

Portanto, tendo em conta que os números e percentuais aí mostrados são significativos, podemos chegar à conclusão de que esses marcadores têm uma função

importante para a construção das atividades referenciais relativas aos textos das histórias que compõem o *corpus* deste trabalho.

Considerações finais

As narrativas de Cobra tiveram o percentual mais elevado de marcadores temporais, com 31, 82% dessas formas, denotando o seu emprego significativo para a constituição das narrativas em pauta, com destaque para a intervenção de processos sociocognitivos, que se apresentam como espécies de elementos de construção para o estabelecimento das relações temporais requeridas por essas produções escritas. Logo, conforme observei nas análises relativas a esses marcadores, pude constatar a importância destes para a estruturação dos fatos e eventos participantes das narrativas estudadas, levando em conta o fato de se constituírem como itens textual-discursivos cuja função consiste em contextualizar e dinamizar as atividades referenciais expressas nesses relatos. Em nível de quantidade total de marcadores, nas 17 (dezesete) histórias analisadas, constatei uma média de 3,88 deles por história, ratificando o seu contributo para o processo de construção dos textos estudados.

Consoante os dados apresentados, as narrativas de Cobra, Boto e Matintaperera tiveram o percentual mais elevado de marcadores temporais; é possível que esse fenômeno ocorra em função das mais variadas possibilidades de recriação de histórias relativas a esses personagens, com a concomitante inserção dos mais variados tipos de fatos e eventos, os quais, por sua vez, passam a conter uma multiplicidade de marcadores temporais, demarcando cronológica e discursivamente essas factualizações. Logo, como descrito nas análises concernentes a este trabalho, esses elementos funcionam como estruturantes e/ou caracterizantes das ações referentes aos personagens em questão, as quais estão conectadas, de uma forma ou de outra, aos tipos de relações sociais e culturais em circulação no mundo amazônico.

Mediante o exposto, é possível dizer que, dada a grande disseminação de relatos ligados a esses entes lendários, as relações temporais, aí implicadas, devam adquirir uma característica própria, coadunadas também com a forma como são instanciadas e/ou construídas nos vários textos narrativos referentes a tais personagens, em mobilização nas comunidades amazônicas.

Entretanto, no que diz respeito às narrativas de Curupira, a marcação temporal se

apresentou em número reduzido. É possível que isso se dê em função de uma certa homogeneidade no que concerne a forma de construção textual-discursiva dessas histórias nas comunidades amazônicas, com pouca necessidade de recorrência dos narradores a esse tipo de expediente. Uma certa homogeneidade relativa ao modo de constituição desse personagem, com pouca recorrência de processos ligados à metamorfose, pode conduzir a uma consequente simplificação na forma de construção da atividade narrativa, observando-se, em vista disso, a pouca incidência de elementos marcadores de tempo. Por fim, é válido afirmar que, tanto no caso das narrativas de Curupira, como nas demais aqui analisadas, cujo percentual de marcadores temporais foi bem maior do que estas primeiras, as relações indicadoras de tempo podem estar atreladas ao modo de construção dessas entidades lendárias no ambiente cultural do qual emergem, considerando, nesse âmbito, as características simbólicas e discursivas que lhes são inerentes e constitutivas nesse mesmo lócus.

Referências

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

FIORIN, J.L. Adjetivos temporais e espaciais. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A.C.S. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. v. 8. p. 59-81.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONTEIRO, W. Uma mulher muito bonita. In: MONTEIRO, W. *Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000a. p. 19-20.

MONTEIRO, W. História de beira de rio. In: MONTEIRO, W. *Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000b. p. 8-10.

MONTEIRO, W. A rosa. In: MONTEIRO, W. *Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000c. p. 28.

MONTEIRO, W. O mergulho. In: MONTEIRO, W. *Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000d. p. 12.

MONTEIRO, W. O encantado do Rio Pedreira. *In: MONTEIRO, W. Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000e. p. 16.

MONTEIRO, W. A ladainha de São Benedito. *In: MONTEIRO, W. Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2007a. p.12-14.

MONTEIRO, W. A tia Podó. *In: MONTEIRO, W. Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2007b. p.16.

MONTEIRO, W. Suzy e o curupira. *In: MONTEIRO, W. Visagens e assombrações e encantamentos da Amazônia*. 2. ed. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2002. p.12.

MOURA, H. L. M. *Atividades de referência em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia: implicações sociocognitivas e culturais*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Submetido: 13 nov. 2020
Aceito: 15 jul. 2021



Entretextos 21(2): ago./dez. 2021
ISSN (impresso) 1519-5392
ISSN (digital) 2764-0809
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n2.p.191

As marcas de coerência e coesão na produção textual de jovens com síndrome de Down

The marks of coherence and cohesion in the text production of young people with Down's syndrome

Las marcas de coherencia y cohesión en la producción textual de jóvenes con síndrome de Down

Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia¹  <https://orcid.org/0000-0003-1031-8998>
Giulia Castellani Boaretto²  <https://orcid.org/0000-0003-3726-2285>
Carla Salati Almeida Ghirello-Pires³  <https://orcid.org/0000-0001-7950-6001>

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar as marcas de coerência e coesão na produção textual de jovens com síndrome de Down (SD), observando a continuidade, progressão, não contradição e articulação. O estudo foi efetuado com quatro jovens que frequentam o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e participam do Grupo de Pesquisa "Fala Down". A produção textual consistiu em duas etapas: organização de gravuras e escrita do texto. A pesquisa está fundamentada na linguística textual e nos estudos sobre coerência e coesão realizados por Costa Val (2000, 2006), Charolles (1988) e Koch (2014). A análise dos dados priorizou a sequência lógica na organização das gravuras e os recursos linguísticos utilizados no texto. Os resultados evidenciam que as jovens organizaram o texto de forma coerente, mantendo a continuidade, progressão, não contradição e articulação. Apesar da carência de elementos linguísticos nas frases, não houve comprometimento no sentido geral da produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: Coerência. Coesão. Síndrome de Down.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the marks of coherence and cohesion in the textual production of young people with Down's syndrome (DS), observing continuity, progression, non-contradiction and articulation. The study was carried out with four young people who attend the

¹Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: rayanaladeia@gmail.com

²Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gcbmonitoria@gmail.com

³Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular vinculada ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Projeto Fala Down. E-mail: carlaghipires@hotmail.com

Neurolinguistics Research and Studies Laboratory at the State University of Southwest Bahia and participate in the Research Group "Fala Down". The textual production consisted of two stages: organization of prints and writing of the text. The research is based on textual linguistics and on studies on coherence and cohesion carried out by Costa Val (2000, 2006), Charolles (1988) and Koch (2014). The analysis prioritized the logical sequence in the organization of the prints and the linguistic resources used in the text. The results show that the learners organized the text in a coherent way, maintaining continuity, progression and non contradiction, and articulation. Despite the lack of linguistic elements in the sentences, there was no interference in the general sense of textual production.

KEYWORDS: Coherence. Cohesion. Down's syndrome.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar las marcas de coherencia y cohesión la producción textual de jóvenes con síndrome de Down (SD), observando continuidad, progresión, no contradicción y articulación. El estudio se realizó con cuatro jóvenes que cursan el Laboratorio de Investigación y Estudios en Neurolingüística de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía y participar en el Grupo de Investigación "Fala Down". La producción textual constaba de dos etapas: organización de grabados y redacción del texto. La investigación se basa en la lingüística textual y en los estudios de coherencia y cohesión realizados por Costa Val (2000, 2006), Charolles (1988) y Koch (2014). El análisis de datos prioriza la secuencia lógica en la organización de las imágenes y los recursos lingüísticos utilizados en el texto. Los resultados muestran que las jóvenes organizaron el texto de forma coherente, manteniendo la continuidad, la progresión y la no contradicción y articulación. A pesar de la falta de elementos lingüísticos en las oraciones, no hubo compromiso en el sentido general de producción textual.

PALABRAS CLAVE: Coherencia. Cohesión. Síndrome de Down.

Introdução

O texto escrito possui uma função comunicativa e social específica, pois envolve duas pessoas: o autor e o leitor (ANTUNES, 2010). Os sentidos da produção escrita estão intimamente ligados ao processo dialógico estabelecido entre locutor e interlocutor, pois "um texto se constitui como tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global são capazes de construir para ele determinado sentido" (KOCH, 2014, p.30). Compreende-se que a construção de um texto escrito perpassa pela internalização de diferentes normas do código linguístico, desde o entendimento do que é um texto até as unidades que fazem parte da sua composição.

Sendo assim, para elaborar um texto escrito, o autor recorre aos procedimentos de produção textual e de leitura, observando as características formais e funcionais específicas. Segundo Koch (2014), a produção textual ativa os artifícios cognitivos e metacognitivos a fim de alcançar os objetivos propostos para a atividade de interação verbal. Para que o texto seja um todo significativo, é necessário atender a alguns critérios: semântico-conceitual, que remete à coerência; formal, que está relacionado à

coesão; e pragmático, que trata das questões informacionais e comunicativas. Esse conjunto de características é denominado de textualidade.

Neste estudo, priorizamos a coerência, a coesão e as relações de sentido estabelecidas a partir da seleção de palavras. Dessa forma, buscamos identificar no texto produzido por jovens com síndrome de Down (SD), se “os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2014, p.52), permitindo a compreensão da sequência linguística e construção de uma unidade significativa por meio da continuidade, progressão, não contradição e articulação (CHAROLLES, 1988).

A coerência está vinculada ao aspecto comunicativo do texto. Já a coesão de um texto decorre de vários fatores que permitem as conexões linguísticas devido às ligações entre os elementos gramaticais, semânticos e discursivos (COSTA VAL, 2006). Sendo assim, uma boa construção textual depende da avaliação dos aspectos sintático-gramaticais, semânticos e pragmáticos que se relacionam no interior do texto e são fundamentais para a interlocução comunicativa.

Com base nas explanações realizadas a priori, percebemos que a produção textual coerente e coesa exige do autor o conhecimento sobre a linguagem, sendo que esta é decorrente das práticas sociais humanas. Desse modo, identificamos a dinamicidade na relação entre sujeito e linguagem, já que não é apenas o sujeito que interfere na linguagem, atribuindo-lhe continuamente a sua própria identificação a fim de despertar efeitos de sentido específicos, mas também é frequentemente modificado por ela, pois o que ouve ou lê pode influenciar no seu modo de agir ou de representar o mundo.

A linguagem é uma atividade do sujeito, o lugar de interação entre os membros de uma sociedade, que podem usá-la tanto para revelar como para esconder suas verdadeiras intenções. Contudo, no caso de pessoas com deficiência intelectual, mais especificamente pessoas com síndrome de Down, podemos encontrar, mesmo em se tratando de jovens ou adultos, uma discrepância no que seria esperado para o uso efetivo da linguagem, pois há um atraso global no desenvolvimento sendo que, para Gunn (1985) e Schwartzman (1999), a área da linguagem é a mais afetada. É preciso considerar que dentre as pessoas com SD existe uma ampla variabilidade, refletindo em seu aspecto cognitivo, pois, como todas as pessoas, elas estão sujeitas às situações ambientais e interacionais a elas oferecidas (GUNN, 1985).

O atraso no processo de aquisição e funcionamento da linguagem, desse grupo que integra a população de pessoas com deficiência, pode ser observado tanto na recepção da linguagem quanto em sua expressão. Todavia, Horstmeier (1995) considera que as maiores dificuldades estão na sua capacidade expressiva, encontrando-se tanto nos níveis fonético/fonológico, quanto sintático/semântico e pragmático, justamente em níveis linguísticos que constituem a base de uma boa construção textual.

Nesse sentido, a estimulação e acompanhamento devem ser iniciados desde os primeiros meses para minimizar os comprometimentos no funcionamento da linguagem e potencializar a aprendizagem dessa população. Essas considerações nos permitem entender que as pessoas com síndrome de Down necessitam de um acompanhamento formal para que tenham condições de se expressarem de forma mais eficiente e produzir textos com a apresentação organizada de recursos linguísticos coesos que garantam a coerência.

É preciso pontuar que, ao analisarmos os estudos realizados no Brasil acerca da coerência e coesão nas produções escritas de pessoas com síndrome de Down, observamos uma escassa literatura, talvez pelo fato de muitos deixarem a escola antes mesmo de estarem alfabetizados e/ou concluírem o ensino médio com um nível elementar de alfabetização. Esses fatos convergem para que os aspectos linguísticos não se constituam enquanto objeto de estudo, o que influencia diretamente no processo de desenvolvimento de aquisição da escrita. A escrita não corresponde ao registro aleatório da fala, tendo em vista que seu surgimento está relacionado às necessidades comunicativas do ser humano (KOCH, 2014).

Sendo assim, este trabalho objetiva analisar as marcas de coerência e coesão na produção textual de quatro jovens com síndrome de Down. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, dividimos o artigo em seções: i) apresentação do texto como uma unidade de sentido, ii) incursão aos princípios de textualidade, iii) reflexões sobre linguagem escrita e a pessoa com síndrome de Down, iv) informações sobre os procedimentos metodológicos adotados, v) discussão dos dados gerados durante a pesquisa e, por fim, vi) conclusões acerca da coerência e coesão na produção textual de jovens com SD.

Texto: uma unidade de sentido

É comum ouvirmos a palavra texto tanto nos contextos escolares quanto não escolares. Segundo Antunes (2010, p.29), “texto é tudo que falamos ou escrevemos em situações de comunicação”, ou seja, o aspecto predominante para essa caracterização é a comunicação imediata. A todo instante o homem produz textos com o objetivo de informar, distrair, justificar, persuadir, divergir, opinar etc. O texto constitui um produto significativo produzido com uma intenção específica, para tanto as sentenças não podem representar apenas uma ordenação de palavras aleatórias. Para Bernárdez (1982, p.85):

[...] texto é a unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade humana, que possui sempre caráter social; está caracterizado por seu estrato semântico e comunicativo, assim como por sua coerência profunda e superficial, devido à intenção do falante de criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante dois conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.

Assim, entendemos que a atividade de produção de texto é inerente ao homem, tendo em vista que este utiliza esse recurso para se comunicar com o outro desde os tempos remotos. O indivíduo emprega palavras e signos para expressar as suas ideias e, para isso, faz-se necessário seguir as regras que envolvem o nível textual e linguístico.

O texto “é a unidade de manifestação da linguagem” (MARCUSCHI, 2012, p.72), ou seja, é por meio dele que a linguagem se materializa. O significado do texto caracteriza-se por ser resultado de processos de interação entre leitor e autor, por meio dos quais os esquemas comunicativos são negociados (KOCH, 2014). O texto é produzido em um espaço e tempo específicos (contexto) que influenciam diretamente no produto final. Além disso, a produção textual envolve quem fala (escritor), para quem se fala (leitor) e suas intenções (objetivo), por isso é importante observar todas essas informações no momento da interpretação.

O sentido de um texto decorre de um mecanismo de articulação. No momento em que pensamos na articulação, devemos perceber o texto como uma estrutura em que há diversas partes que se relacionam umas com as outras. Essas relações se estabelecem em dois planos: o do conteúdo (ideias) e da amarração (relações linguísticas) e, por isso, devem ser percebidos no sentido global e analítico.

Com o surgimento da Linguística Textual, por volta da década de 60, o texto passou a ser estudado para além das palavras e frases, pois começou a ser “considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por

meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2014, p.11), ou seja, os fatores sociais e ideológicos estão intimamente relacionados aos fatores linguísticos.

O texto não constitui apenas a união de sinais gráficos que se reúnem na formação de um todo, pois, para que cumpra o seu papel social é preciso estar ciente de que “os elementos linguísticos nele presentes formam apenas parte do conjunto dos fatores que lhe conferem sentido e relevância” (ANTUNES, 2009, p.77). Portanto, a qualidade do texto depende da correlação do linguístico e extralinguístico.

Diante do exposto, ressaltamos a importância do texto como “ponto de encontro” entre locutor e interlocutor que na relação interativa promovem, sinalizam e determinam o sentido da linguagem em seu uso social (ANTUNES, 2010).

Princípios de textualidade para um texto coerente e coeso

Para que haja o encadeamento das ideias em um texto é necessário que não existam contradições entre as partes textuais, tendo em vista que cada uma delas constitui um pressuposto de outra, que será dita posteriormente, contribuindo para que o texto se organize de modo harmônico (KOCH, 2014). A garantia dessa concatenação de ideias confere ao texto a coerência, pois há uma combinação lógica entre os elementos.

Dessa forma, a coerência textual relaciona-se ao arranjo global que assegura um início, um meio e um final, a partir da escolha da linguagem em consonância com o tipo textual. Assim, as palavras utilizadas são cuidadosamente escolhidas para que haja a garantia de sentido.

Essa concatenação das ideias é alcançada por meio da conexão linguística que é a coesão. As relações linguísticas são estabelecidas a partir, por exemplo, dos pronomes, advérbios, sinônimos que funcionam como elementos de coesão e estabelecem relações lógicas entre os trechos do texto ou referenciam outros elementos presentes na estrutura textual. Sendo assim, a amarração de um texto é resultante do uso apropriado desses elementos.

O sentido de um texto decorre de um mecanismo de articulação. Ao pensar em articulação, devemos perceber o texto como uma estrutura em que há diversos

segmentos todos relacionados uns com os outros. Para Antunes (2009, p.51):

[...] o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim.

Compreendemos que a qualidade semântica e linguística do texto envolverá uma série de aspectos que culminarão em uma composição coerente e coesa. Corroborando com os estudos de Charolles (1988), Costa Val (2006) defende que a coerência e a coesão de um texto podem ser avaliadas a partir de quatro princípios de textualidade: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A continuidade ocorre no momento em que retomamos informações no decorrer do texto, permitindo que essas escolhas confirmem uma unidade ao todo. Costa Val (2006, p.21) expõe que “no que se refere à coerência, esse requisito se manifesta pela retomada de conceitos e ideias; no âmbito da coesão, através do uso de recursos linguísticos específicos tais como a repetição de palavras”, isto é, a coerência do texto é garantida com os elementos de coesão.

Já a progressão, ocorre quando há um acréscimo de informações a partir da retomada de elementos presentes no texto. Segundo Costa Val (2006), na coerência, a partir da ampliação dada às ideias apresentadas e, na coesão, pela apresentação de artifícios linguísticos que se demonstram em tópico, informação dada, comentário, informação nova, ou seja, a retomada de elementos anteriores permitirá a inserção de informações novas.

A não contradição “diz respeito à lógica interna do texto, explicitando a expectativa comum e normal de que o texto não se contradiga negando o que afirmou ou afirmando o que negou” (COSTA VAL, 2006, p.24). Portanto, a utilização de pronomes, verbos, advérbios deve seguir a posição do enunciador, permitindo que o leitor faça pressuposições e inferências com base no que está dito.

Por fim, temos a articulação que corresponde “à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros e que valores assumem uns em relação aos outros” (COSTA VAL, 2006, p.27). A utilização de articuladores e conectivos permite que as relações semânticas entre as orações sejam possíveis que a escolha desses elementos linguísticos esteja

relacionada ao gênero textual e aos objetivos do produtor no momento da escrita.

Desse modo, concluímos que um texto se faz na inter-relação da dimensão linguística e da dimensão semântica, por isso, é tão importante observar a tessitura interna do texto e sua composição sintático-semântica, a fim de que seja possível estabelecer os sentidos produzidos, por meio da articulação dos enunciados.

A linguagem escrita e a pessoa com síndrome de Down

A síndrome de Down é uma condição genética que decorre da trissomia do par 21 considerada, na atualidade, uma das principais causas de deficiência intelectual (GHIRELLO-PIRES; LABIGALINI, 2011). Foi descrita pela primeira vez pelo médico Dr. John Longdan Down em 1866, entretanto, a descoberta da condição genética só ocorreu em 1959 pelo geneticista francês Jerome Legeune, diretor do departamento de genética da Universidade (SCHWARTZMAN, 1999).

Tristão e Feitosa (1998) elenca alguns fatores que interferem no comportamento linguístico de bebês com SD, a saber: limitações do desenvolvimento cognitivo, alterações no funcionamento neurológico, distúrbio de audição, além de alterações no desenvolvimento motor. Outro aspecto que temos que considerar é a situação relacional, ou seja, a possibilidade de interação com seus coetâneos e/ou adultos competentes em suas capacidades linguísticas fornecendo modelos de produção de linguagem, em situações dialógicas, que infelizmente ocorrem em número bem mais reduzido do que em crianças e jovens que não apresentam a trissomia. Levando em consideração que o processo de apropriação de linguagem, e mais especificamente a escrita, foco deste artigo, perpassa pelo desenvolvimento global do indivíduo, os fatores acima citados poderão resultar em atrasos e dificuldades na compreensão, expressão e funcionalidade da linguagem em pessoas com SD.

Horstmeier (1995) afirma que crianças e adultos com SD apresentam comprometimento na produção de sentenças corretas de acordo às normas gramaticais. Na concepção da autora, tanto a ordem incorreta das palavras como a dificuldade na formação de sentenças completas podem prejudicar o significado da mensagem que pessoas com SD desejam transmitir.

Nas observações de Ghirello-Pires e Labigalini (2011), os sujeitos com SD apresentaram

dificuldades em manejar os eixos de seleção e combinação. As autoras apontam o uso quase que exclusivo do eixo de seleção em detrimento do eixo de combinação, culminando no que é conhecido como “estilo telegrafico”, ou seja, a falta de elementos de ligação entre os elementos da oração. No entanto, as autoras evidenciam que esse funcionamento deve ser interpretado como um processo intermediário que ocorre com todas as crianças, com ou sem deficiência, no processo de aquisição da escrita.

O estilo telegráfico, ou seja, a omissão de elementos linguísticos nas sentenças, não pode ser entendido como mero apagamento, mas sim uma limitação na organização e vínculo entre as palavras, sendo comumente encontrado em textos iniciais de crianças em processo de alfabetização (ABAURRE; COUDRY, 2008).

Ghirello-Pires e Labigalini (2011) destacam ainda que é preciso fazer uma distinção entre estilo telegráfico e agramatismo. No primeiro caso, o sujeito, por razões diversas, economiza na linguagem como é feito em telegramas, mas pode explicitar quando lhe é solicitado ou mesmo se apropriar dos elementos faltantes caso lhe seja especificado. No segundo caso, diferentemente do primeiro, o sujeito encontra uma enorme dificuldade para expressar as combinações e suas relações numa determinada ordem sintagmática. No caso de pessoas com síndrome de Down, a pouca literatura existente na área aponta como justificativa para a produção de estilo telegráfico as falhas no mecanismo lexical (MILLER, 1996) e/ou os déficits na memória auditiva (TRISTÃO; FEITOSA, 1998).

Na pesquisa realizada por Gomes (2013), foi avaliada a coerência textual por meio de reescritas do conto de Rapunzel. Participaram do estudo nove alunos, seis com síndrome de Down (Grupo I) e os outros três sem deficiência (Grupo II). Gomes (2013) pôde aferir, por meio dos dados coletados, que o grupo de pessoas sem deficiência demonstrou maior competência para mobilizar os diferentes recursos cognitivos necessários para articular as informações no texto. Os sujeitos com SD apresentaram maiores dificuldades para elaborar desfechos quanto às ideias, demonstrando compreensão episódica dos eventos narrativos. Na análise realizada pela pesquisadora, as dificuldades encontradas se relacionam a não fixação de caracteres, como personagens e ações, o que compromete o sentido global do texto.

Apesar das diferenças encontradas por Gomes (2013) entre os grupos, foi possível observar que os alunos com SD não tiveram dificuldades para definir e manter a personagem principal no decorrer da história. A pesquisadora afirma que por mais que o

grupo de alunos com SD tenha apresentado maiores dificuldades, quanto à ação de articulação das ideias, demonstraram estar em processo de construção, não apresentando aspectos específicos em seu curso de aprendizagem. Dessa forma, os dados do estudo corroboram com os dados obtidos por Ghirello-Pires e Labigalini (2011), já que não existem processos distintos de aquisição de escrita entre pessoas com ou sem síndrome de Down, apenas o tempo de permanência em cada etapa será maior perante a condição da SD.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada com quatro jovens com SD e os critérios de seleção dos sujeitos foram: 1) sexo feminino e 2) domínio de leitura e escrita. As jovens frequentam o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e participam do Grupo de Pesquisa “Fala Down” que se reúne semanalmente. Os encontros são mediados pelas colaboradoras/pesquisadoras que propõem atividades para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos participantes, bem como abordam temas ligados à participação social e autonomia dos jovens com SD.

É importante destacarmos que o encontro foi filmado a fim de garantir a observação de todos os detalhes que perpassaram a realização da atividade. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CAAE 30053220.1.0000.0055), seguindo as exigências estabelecidas pelo Ministério da Saúde sobre ética em pesquisa com seres humanos, Resolução nº 510/16 - Pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A coleta de dados aconteceu em uma sessão de atendimento em grupo ⁴, com duração de 60 minutos. As participantes da pesquisa são identificadas no decorrer deste texto com as letras iniciais do nome e sobrenome. As quatro jovens possuem formação acadêmica, a saber: i) ensino superior completo (AA), ii) ensino superior incompleto (LA) e (MM) e, por fim, iii) ensino fundamental incompleto (MO).

Inicialmente, apresentamos o objetivo da atividade e explicamos que a construção

⁴ Nas sessões de atendimento em grupo são realizadas atividades que visam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos jovens que participam do Grupo de Pesquisa “Fala Down”. As sessões são previamente agendadas e ocorrem no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística.

do texto ocorreria em duas etapas: ordenação das imagens e produção textual escrita. Dessa forma, as quatro jovens formaram duas duplas pelo critério de afinidade e cada uma recebeu um envelope com nove imagens que estavam desordenadas. Após a discussão da sequência das gravuras, narraram por escrito o que o conjunto de imagens mostrava.

O respectivo trabalho se baseou na abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 2008) por acreditar que esse método é o que melhor se adequa às pesquisas sociais e pode contribuir de forma significativa para esse tipo de estudo, uma vez que permite ao pesquisador interpretar os fenômenos, não deixando as informações encontradas somente no campo das aparências, mas explicando-as em sua essência. Dessa forma, ajudou a evidenciar as respostas buscadas, permitindo uma maior ênfase nos seus significados.

A abordagem qualitativa proporciona às pesquisas sociais maiores informações, por admitir que o pesquisador investigue o objeto em seu ambiente natural, descrevendo-o, levando em conta o seu processo e não apenas os resultados. A pesquisa qualitativa permite a análise do sujeito em situações dinâmicas da vida cotidiana (MINAYO, 2008).

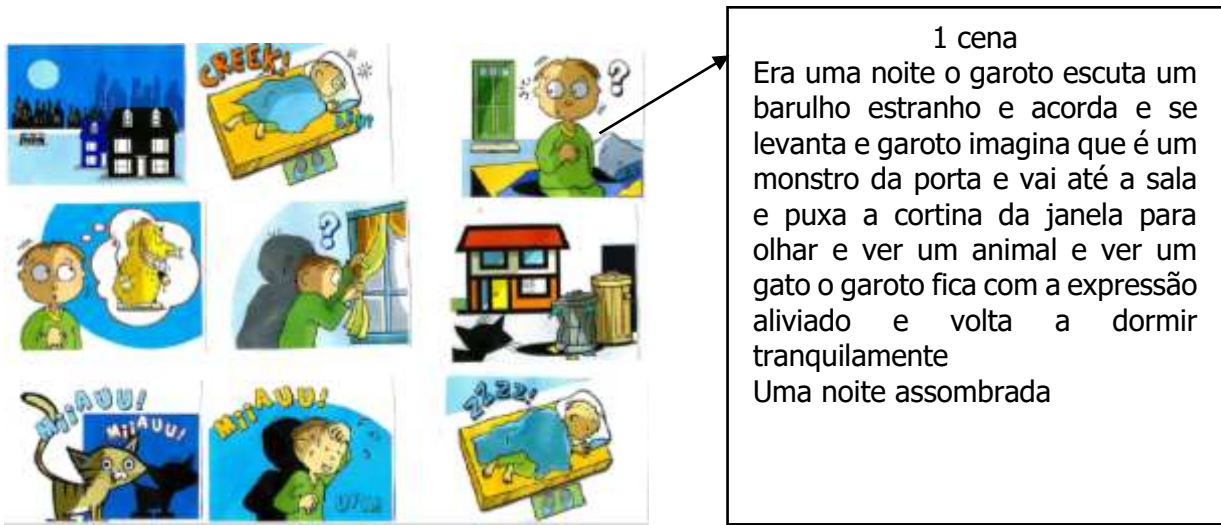
Durante a realização das atividades, percebemos que as duplas organizaram as gravuras e, após a discussão, fizeram algumas trocas de posição de modo que garantisse uma ordem lógica das ações expressas. Após a conclusão da atividade, cada dupla realizou a leitura do texto e justificou algumas ideias apresentadas.

Dessa forma, os dados foram analisados a partir da linguística textual e dos pressupostos apresentados por Costa Val (2000, 2006), Charolles (1988) e Koch (2014) acerca da coesão e da coerência textual. No que diz respeito à coerência e à coesão, observamos a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação.

Resultados e discussão

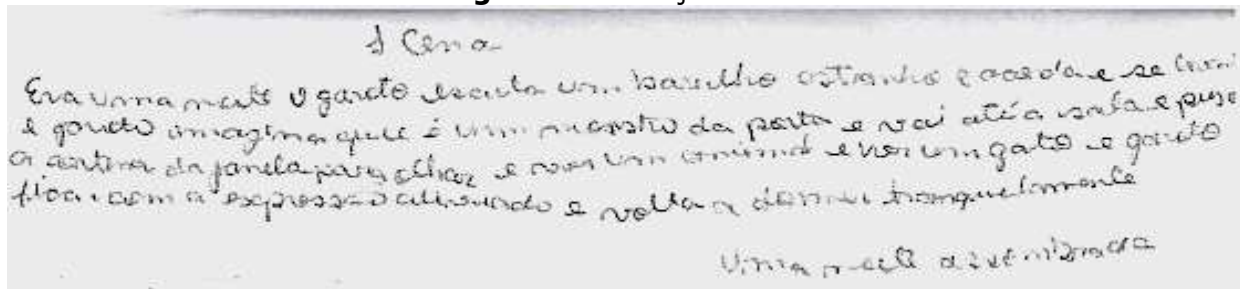
A discussão dos textos produzidos pelas participantes da pesquisa, AA, MM, LA e MO, priorizou as marcas de coerência e coesão na produção textual de jovens com síndrome de Down, observando a continuidade, progressão, não contradição e articulação. Vejamos abaixo a organização das imagens (Figura 1) e a produção textual (Figura 2) realizadas por AA e MM, como também as figuras 3 e 4 com a organização de imagens e produção textual de LA e MO:

Figura 1 - Organização das imagens



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2020).

Figura 2 - Produção textual



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2020).

Figura 3 - Organização das imagens



Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2020).

Figura 4 - Produção textual

Era uma vez um menino que chama Miguel Ele Esta na Janela Abrindo contina Estava Suado Sentindo calor Ele esta na cama Deitado Acordado Ele Estava Pensado um Animal Ele estava Dormindo na cama Ele Acordou Sentado na cama Esta Pensado uma cidade bem Bonita Estava de manhã Apareceu gato Preto Frente casa Colorida Eu vir gato Marron miando.
Título: história do gato

Fonte: Arquivo das pesquisadoras (2020).

Após a disposição das nove imagens na mesa, as duplas analisaram cada cena e definiram a ordem da história. Encerrada essa etapa, iniciaram a escrita do texto que intitularam, respectivamente, de “Uma noite assombrada” e “História do gato”. A escolha dos títulos foi bastante pertinente, já que os acontecimentos expressos nas imagens se deram no período noturno e de fato o personagem principal da história viveu um momento de suspense. Além disso, é importante destacarmos que o gato foi o elemento que desencadeou todo o suspense da trama. As histórias foram iniciadas com “Era uma vez” que constitui uma frase bastante comum nos textos do gênero narrativo, demonstrando que as participantes tiveram ou têm contato com histórias infanto-juvenis. Esse dado evidencia que a produção textual é o resultado da interação do sujeito-autor com as suas vivências, uma vez que ele reúne pré-conhecimentos, convicções e intenções para alcançar o objetivo sociocomunicativo (KOCH, 2014). O dado apresentado também possibilita a reflexão de que é necessário apresentar outras formas de início de narrativas para que a pessoa com SD possa ampliar seu repertório linguístico já que demonstram, claramente, essa capacidade.

No que diz respeito ao princípio da continuidade, percebemos que os dois textos garantiram a coerência macroestrutural uma vez que as jovens não perderam “o fio da meada” e conseguiram desenrolar os acontecimentos. No nível da coesão microestrutural, percebemos que AA e MM não conseguiram empregar pronomes, artigos e substituições lexicais para retomar elementos. Já no texto de LA e MO, percebemos a presença do pronome pessoal do caso reto “ele” que retomou a palavra “menino”. Em relação à concordância de gênero e número, notamos que houve o emprego correto como, por exemplo, em “ele estava” e “o garoto escuta”. Conforme Bernárdez (1982), o texto precisa seguir os critérios no nível textual e linguístico, pois as palavras não possuem significados isolados e necessitam de uma rede de sentidos. Sendo assim, consideramos que os textos produzidos pelas jovens são compostos por frases articuladas entre si que

culminam em um todo coerente.

Para Costa Val (2006, p. 21), "avaliar a continuidade de um texto é verificar no plano conceitual se há elementos que percorrem todo o seu desenvolvimento, conferindo-lhe unidade; e, no plano linguístico, se esses elementos são retomados convenientemente pelos recursos adequados". Sendo assim, percebemos que as palavras "garoto", também referenciado como "Miguel" e "Ele"; bem como "menino" estão nos textos evidenciando que são os personagens principais das histórias. Apesar da deficiência intelectual, esse fato demonstra que as jovens conseguiram selecionar e organizar palavras observando as regras de notação escrita, assim como foi evidenciado na produção escrita de alguns sujeitos que participaram da pesquisa de Gomes (2013).

O princípio da progressão ocorre quando o produtor do texto consegue "ir para frente", ou seja, apresenta novos fatos. Notamos que nos textos produzidos pelas participantes esse princípio se faz presente, já que há uma apresentação progressiva dos acontecimentos: "garoto escuta um barulho estranho e acorda e se levanta", como também no trecho: "Ele esta na cama deitado acordado Ele estava pensado um animal". É importante ressaltar que nas construções orais/escritas de pessoas com síndrome de Down, identificamos o estilo telegráfico (ABAURRE; COUDRY, 2008), isto é, ausência de preposições, conjunções, artigos etc.

Em nossa análise consideramos que a utilização do estilo telegráfico, mesmo em idade mais avançada e com jovens escolarizados, se deve não só por fatores inerentes aos sujeitos, como o atraso no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também por fatores sociais e interacionais relacionados às oportunidades oferecidas a esses sujeitos, como, por exemplo: a) não há incentivo para que esses alunos permaneçam nas escolas e avancem para além do ensino fundamental; b) a escola não cobra dessas pessoas a apropriação de conceitos mais específicos e elaborados no que diz respeito à língua portuguesa, pois o mínimo que eles produzem é considerado suficiente para a aprovação; c) a análise das atividades desenvolvidas por essas jovens que participam do grupo de pesquisa "Fala Down" indica uma carência de atividades na modalidade escrita de linguagem.

Também foi considerada em nossa análise a ausência dos sinais de pontuação. O progresso na utilização desses recursos gramaticais acontece, gradualmente, para todas as pessoas em processo de alfabetização e pode ser aprimorado com o emprego de tais

sinais nas atividades de escrita e de leitura.

Outro fator observado em nossa análise foi o princípio da não contradição que é alcançado à medida que as palavras empregadas se juntam de modo a não contradizer as ideias ditas anteriormente, por isso é tão importante utilizar um vocabulário que já domina, evitando sentidos controversos. Nos textos em análise, percebemos que não houve uma contradição dos fatos nem houve emprego inadequado de palavras que provocam esse efeito (CHAROLLES, 1988). Contudo, notamos uma limitação dos recursos linguísticos, tendo em vista que não identificamos construções sintáticas complexas, mas construções com o emprego da ordem direta do discurso. Para Costa Val (2000), a não contradição também depende do interlocutor, já que o conhecimento de mundo e a aceitabilidade vão interferir na compreensão do texto.

Relacionado ao princípio da não contradição, merece ser destacado o fato de que no texto produzido por LA e MO, elas narram “estava de manhã”, contudo, se observarmos a gravura, veremos que há uma lua indicando que já era noite. Essa supressão de pequenos elementos durante a análise da gravura também é comum em pessoas com SD, pois há uma tendência à identificação do todo e não das partes (MILLER, 1996). Corroborando com o pensamento do autor, Horstmeier (1995) afirma que, apesar de os elementos visuais constituírem pistas importantes para compreensão, as pessoas com SD têm dificuldade de realizar associações completas e análises mais detalhadas.

Ainda em relação ao princípio da não contradição, no trecho do texto produzido por AA e MM: o “garoto imagina que é um monstro da porta”, as participantes justificaram, no momento da socialização oral do texto, que a história aconteceu em uma noite de lua cheia e, nesse período, costuma ter muita ventania. Sendo assim, é comum que a porta do quarto faça alguns barulhos por conta do impacto do vento, levando o garoto a concluir que era “um monstro da porta”. Esse comentário revela que o texto não é apenas uma organização de palavras, mas traz as intenções do autor (COSTA VAL, 2006) e precisa cumprir o seu papel sociocomunicativo (ANTUNES, 2010).

Por fim, temos a articulação que deve garantir uma ligação entre as informações textuais, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos deve manter a coerência do texto. Para tanto, recorreremos aos conectores e articuladores a fim de sinalizar as relações semânticas. Em ambos os textos, evidenciamos que as ideias são ligadas pela conjunção coordenativa aditiva “e”. A conjunção foi empregada de modo adequado, conforme as

regras da gramática normativa, entretanto, a presença de outros conectivos concederam ao texto uma maior variedade e uma sequência de leitura mais fluída. Essa dificuldade de combinar palavras de ordem qualitativa e não quantitativa é uma característica dos sujeitos com SD, por isso é tão importante a estimulação com textos para que possam compreender as normas de combinação linguística (TRISTÃO; FEITOSA, 1998).

Além disso, é importante considerar que no texto de AA e MM houve a identificação dos acontecimentos marcados pelas onomatopeias, ao escreverem: “o garoto escuta um barulho estranho” (2º quadro), “garoto fica com a expressão aliviado e volta a dormir tranquilamente” (8º e 9º quadros). Dessa forma, destacamos a coerência entre o texto verbal e o não verbal e confirmamos que o texto é um lugar de interação, construção e reconstrução de conhecimento (MARCUSCHI, 2012).

Diante do exposto, concluímos que as produções escritas atenderam aos requisitos necessários para garantir a coerência e coesão textual, pois o resultado mostrou que “numa determinada situação social, dois ou mais sujeitos, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação” (ANTUNES, 2009, p.79), enfatizando que o texto deve constituir uma unidade semântica, fundamentada com os recursos linguísticos e deve cumprir o seu papel sociocomunicativo.

Conclusão

A linguagem possui um caráter interlocutivo e, por isso, favorece as relações de interação entre os seres humanos. O autor/locutor precisa reconhecer o caráter interacional do texto para que possa construir, conscientemente, os parágrafos dotados de sentido. Sendo assim, a atividade proposta pelas colaboradoras do Grupo de Pesquisa “Fala Down” permitiu que as participantes assumissem o papel de locutoras e escrevessem o texto a partir dos conhecimentos que possuíam da relação homem-mundo.

As jovens AA e MM demonstraram habilidade na organização das gravuras, bem como no domínio do código escrito da língua. Além disso, produziram o texto respeitando os princípios que garantem a coerência e a coesão textual. É importante lembrar que o nível de escolaridade de AA e MM é, respectivamente, ensino superior completo e ensino superior incompleto, justificando o bom resultado obtido na atividade.

As jovens LA e MO organizaram as gravuras de modo diferente, mas também

conseguiram manter uma sequência lógica das ideias apresentadas. Destacamos que, apesar de o nível de escolaridade da dupla LA e MO ser, respectivamente, ensino superior incompleto e ensino fundamental incompleto, não percebemos uma discrepância na produção textual em relação a outra dupla.

Ressaltamos que em ambos os textos ainda há uma necessidade de maior domínio dos recursos linguísticos, contudo, apesar da limitação no emprego dos recursos lexicais, foi possível compreender o texto como um todo significativo.

Sendo assim, enfatizamos a necessidade de propor mais atividades que privilegiem a leitura e a escrita para pessoas com SD, pois o contato com elementos verbais e não verbais contribuem não só para o crescimento na matéria linguística, mas também para a compreensão das relações estabelecidas no campo pictográfico. E, se essas atividades forem mediadas por um professor e/ou adulto, as possibilidades de interação são ainda maiores, pois há uma troca do conhecimento de mundo dos sujeitos que favorece mais autonomia aos sujeitos com SD tanto na produção de textos orais quanto escritos.

É preciso salientar que compreender tais situações na produção escrita de jovens com SD representam, na verdade, indícios que podem ser trabalhados no auxílio e elaboração de estratégias para os momentos de produções textuais ao longo da sua formação acadêmica.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e olhares. *Estudos da Língua(gem)*, Campinas, v. 6, n. 2, 171-191, 2008.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madri: Espasa-Calpe, 1982.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA VAL, M. G. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-51.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: GALVES, C. et al.(org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988. p. 39-85.

GOMES, A. L. L. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 285-300, jan./mar. 2013.

GUNN, P. Speech and Language. In: LANE, D. E.; STRATFORD, B. *Current approaches to Down syndrome*. Londres: Holt, Rincharte Winston, 1985. p. 235-246.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P.V. Síndrome de Down: o funcionamento da linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F.; SILVA, M. A. (Org.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: Teorização e Práticas com a Linguagem*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria, 2011. p. 357-376.

HORSTMEIER, D. A. Comunicação. In: PUESCHEL, S. (org.) *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 39-65.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MILLER, J. F. Desenvolvimento lexical em crianças pequenas com síndrome de Down. In: CHAPMAN, R. S. *Processos de distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 121-139.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Editora Mackenzie, 1999.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. S. G. Linguagem na síndrome de Down. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 2, p.127-137, maio/ago. 1998.

Submetido em: 02 fev. 2021.

Aceito em: 25 jun. 2021.