

Revista (Con)Textos Linguísticos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória - ES

Volume 17 | Número 38 | Ano 2023



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Revista (Con)Textos Linguísticos

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística
da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Vitória - ES

Volume 17

| Número 38

| Ano 2023

Revista (Con)Textos Linguísticos

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075-910
Telefax: (27) 4009-2524
linguistica.ufes.br
periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con)Textos Linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 17, n. 38 (2023)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretora: Edinete Maria Rosa

Vice-Diretora: Grace Alves da Paixão

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Igor Castilho Porsette

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Flávia Medeiros Álvaro Machado

Coordenador-Adjunto: Fábio Maline

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebecka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

Comissão Editorial

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-gerente), Flávia Medeiros Álvaro Machado (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Mayara de Oliveira Nogueira (Editora de Texto)

Capa

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim

Sumário

Apresentação: Diferentes perspectivas nas ciências da linguagem <i>Flávia Medeiros Álvaro Machado, Micheline Mattedi Tomazi, Janayna Bertollo Cozer Casotti</i>	5
Morte em propaganda: teorias do humor, mesclagem e metáfora <i>Sandra Bernardo, Valeria Fernandes Nunes</i>	8
Aspectos entoacionais de enunciados interrogativos na fala potiguar <i>Vitória Maria Albuquerque Silva, Cid Ivan da Costa Carvalho</i>	29
Currículo Lattes: organização retórica da seção resumo nas subáreas de linguística e literatura <i>Dandara Rochelly Fernandes Araújo, Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	48
Tipologia bíblica e semiotização no discurso teológico <i>Mário Acrisio Alves Junior, Jarbas Vargas Nascimento</i>	67
Discursos de Agentes Comunitários de Saúde sobre barreiras na atenção às mulheres em situações de violência <i>Sofia Dionizio Santos, Rebeca Sales Pereira, Maria Rocineide Ferreira da Silva, Antonio Rodrigues Ferreira Júnior</i>	83
“Agora, tá com vocês!”: uma análise discursiva do sermão do pastor André Valadão sobre a comunidade LGBTQIAPN+ <i>Caíque Alexandre da Silva Cabral, Ana Maria de Fátima Leme Tarini</i>	104
Contribuições do dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada para o ensino de língua: uma proposta colaborativa em ação <i>André Felipe Pereira de Souza, Selma M. Abdala Dias Barbosa</i>	123
“Narrar-se é um pouco como tecer”: metáforas, mediação e a construção do conceito de escrita em formação continuada <i>Manuela da Silva Alencar de Souza, Dorotea Frank Kersch, John Richart Schabarum</i>	141
Panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Instituto Federal do Amapá: o caso do Campus Avançado Oiapoque <i>Luiz Pedro Santiago Pereira, Marina Mello de Menezes Felix de Souza, Mayara Priscila Reis da Costa</i>	161
Teletandem principles in focus: documenting how learners act during the oral sessions <i>Viviane Klen-Alves Moore, Laura Rampazzo</i>	182

Apresentação: Diferentes perspectivas nas ciências da linguagem

*Flávia Medeiros Álvaro Machado
Micheline Mattedi Tomazi
Janayna Bertollo Cozer Casotti*

É com muita alegria que encerramos o ano de 2023 com a publicação do volume 17, número 38 da *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Esta edição reúne dez artigos que foram produzidos por autores de diversas instituições e que estão aqui organizados em três seções correspondentes às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo: Estudos Analítico-Descritivos, Texto e Discurso e Linguística Aplicada.

A seção **Estudos Analítico-Descritivos** tem início com o artigo *Morte em propaganda: teorias do humor, mesclagem e metáfora*, em que Sandra Bernardo (UERJ) e Valeria Fernandes Nunes (UFRJ) analisam uma propaganda da Sinaf, sob o viés da Semântica Cognitiva. Os resultados mostram como a abordagem sociocognitiva permite integrar aspectos cognitivos e discursivos, visto que os elementos sociais e culturais ativados pela propaganda evidenciam um elo entre ações encenadas por meio da linguagem multimodal e processos cognitivos subjacentes.

Em *Aspectos entoacionais de enunciados interrogativos na fala potiguar*, Vitória Maria Albuquerque Silva (UERN) e Cid Ivan da Costa Carvalho (UERN) apresentam uma descrição da entoação de enunciados interrogativos totais produzidos por falantes potiguares, observando a curva de frequência fundamental (F0). Os resultados identificam que o núcleo entoacional apresenta duas configurações: a primeira tem curvas finalizadas em movimento de ascendência alinhadas tanto às sílabas tônicas (LH) quanto às pós-tônicas (>LH) e a segunda, finalizada com curvas ascendente-descendentes (LHL).

Iniciando a seção **Texto e Discurso**, o trabalho de Dandara Rochelly Fernandes Araújo (UESPI) e Barbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI): *Currículo Lattes: organização retórica da seção resumo nas subáreas de linguística e literatura*. Nele, as autoras analisam a organização retórica do resumo do currículo Lattes, buscando identificar as regularidades das informações nas subáreas de Linguística e Literatura e descrevendo os movimentos e estratégias retóricas, a partir da Teoria dos Gêneros de abordagem sociorretórica.

Tipologia bíblica e semiotização no discurso teológico, de Mário Acrisio Alves Junior (UFES) e Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP), focaliza o fenômeno da tipologia bíblica em

uma perspectiva discursiva, considerando sua materialização linguística na Escritura e, logo, a consideração dos tipos como evidências que denunciam a relação entre os dois grandes eixos da Bíblia Sagrada conhecidos como Antigo e Novo Testamento.

Sofia Dionizio Santos (UFES), Rebeca Sales Pereira (SEDUC), Maria Rosineide Ferreira da Silva (UECE) e Antonio Rodrigues Ferreira Júnior (UECE), em *Discursos de Agentes Comunitários de Saúde sobre barreiras na atenção às mulheres em situações de violência*, analisam os discursos de agentes comunitários de saúde sobre barreiras que dificultam a abordagem da violência contra as mulheres na Atenção Primária à Saúde. Os resultados mostram que a superação de barreiras para o enfrentamento das violências depende de processos formativos adequados e de modelos de gestão que valorizem o trabalho do agente comunitário de saúde.

Em “*Agora, tá com vocês!*”: *uma análise discursiva do sermão do pastor André Valadão sobre a comunidade LGBTQIAPN+*, Caíque Alexandre da Silva Cabral (IFPR) e Ana Maria de Fátima Leme Tarini (IFPR) analisam enunciados do pastor André Valadão durante um de seus cultos dominicais na Igreja Batista da Lagoinha, em Orlando, com o objetivo de compreender como se dá o funcionamento discursivo em seus dizeres. Eles identificam que a memória tem papel crucial na produção de sentidos do discurso, remetendo à discursividade bíblica para trazer efeitos de verdade aos enunciados.

Na seção **Linguística Aplicada**, o trabalho de André Felipe P. de Souza (UFNT) e Selma M. Abdalla Dias Barbosa (UFNT), intitulado *Contribuições do dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada para o ensino de língua: uma proposta colaborativa em ação*, busca recuperar as concepções de linguagem, sua natureza social e o papel do sujeito, conforme cada linha teórica, para chegar às contribuições ao ensino.

“*Narrar-se é um pouco como tecer*”: *metáforas, mediação e a construção do conceito de escrita em formação continuada*, de Manuela da Silva Alencar de Souza (UNISINOS), Dorotea Frank Kersch (UNISINOS) e John Richart Schabarum (UNISINOS), analisa metáforas produzidas por professoras durante uma formação continuada, verificando como elas concebem o ato de escrever e a escrita de si, por meio de metáforas empregadas para construir sentido.

Luiz Pedro Santiago Pereira (UNIFAP), Marina Mello de Menezes Felix de Souza (UFOB) e Mayara Priscila Reis da Costa (IFAP), em *Panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Instituto Federal do Amapá: o caso do Campus Avançado Oiapoque*, discutem as implicações de uma política pública brasileira (Lei nº 13.415/2017) que vem atuando em desfavor do ensino de línguas estrangeiras. Para os autores,

as políticas públicas educativas brasileiras devem ponderar suas decisões para além do contexto (inter)nacional, de forma a estabelecer dispositivos normativos que assegurem um ensino plurilíngue, conjugado com as particularidades linguísticas locais oriundas de contato e/ou contextos de imigração.

Em *Teletandem principles in focus: documenting how learners act during the oral sessions*, Viviane Klen-Alves Moore (University of Georgia) e Laura Rampazzo (IFSP) apresentam um estudo sobre Teletandem, em que aprendizes de língua, distantes geograficamente, observam os princípios de separação de línguas, reciprocidade e autonomia na interação oral de que participam.

Desejamos a todos excelente leitura!

*Comissão Editorial
da Revista (Con)Textos Linguísticos*

Morte em propaganda: teorias do humor, mesclagem e metáfora

Death in advertising: theories of humor, blending and metaphors

Sandra Bernardo¹

Valeria Fernandes Nunes²

Resumo: Analisa-se uma propaganda da Sinaf (empresa de seguros e assistência funeral), postada na página do Twitter da empresa, que, desde 1996, se destacou por usar o humor como estratégia de venda de assistência funerária. Para tal, tomam-se como base as teorias da superioridade, do alívio e da incongruência (Nunes, 2022; Tabacaru, 2015), aliadas ao arcabouço da semântica cognitiva, a saber: teorias da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) e da metáfora conceptual estendida (Kövecses, 2020; Bernardo, 2023), assim como os conceitos de espaços mentais, frames, domínios e esquemas imagéticos, estruturas conceptuais que organizam nossas experiências, tornando-as coerentes. Em termos metodológicos, a análise configura-se como um estudo qualitativo, cujo objetivo geral se alinha ao método descritivo-exploratório, porque visa à busca de relações entre os conceitos tomados como base para a conceptualização da propaganda, a fim de promover uma descrição que congregue os aspectos sociais, discursivos e cognitivos. Por meio deste estudo, parte de uma pesquisa em andamento, foi possível ilustrar como a abordagem sociocognitiva permite integrar aspectos cognitivos e discursivos, visto que os elementos sociais e culturais ativados pela propaganda evidenciam um elo entre ações encenadas por meio da linguagem multimodal e os processos cognitivos que lhes são subjacentes.

Palavras-chave: teorias do humor; teoria da metáfora conceptual estendida; mesclagem; propaganda.

Abstract: A Sinaf (insurance and funeral assistance company) advertisement is analyzed, posted on the company's Twitter page, that, since 1996, has stood out for using humor as a strategy for selling funeral assistance. To this end, the theories of superiority, relief and incongruity are taken as a basis (Nunes, 2022; Tabacaru, 2015), combined with the framework of cognitive semantics, namely: theories of conceptual integration (Fauconnier; Turner, 2002) and the extended conceptual metaphor (Kövecses, 2020; Bernardo, 2023), as well as the concepts of mental spaces, frames, domains and image schemes, conceptual structures that organize our experiences, making them coherent. In methodological terms, the analysis is configured as a qualitative study, whose general objective is in line with the descriptive-exploratory method, because it aims to search for relationships between the concepts taken as the basis for the conceptualization of advertising, in order to promote a description that bring together the social, discursive and cognitive aspects. Through this study, part of research in progress, it was possible to illustrate how the socio-cognitive approach allows integrating cognitive and discursive aspects, since the social and cultural elements activated by advertising

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Centro de Educação e Humanidades, Departamento de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: sanpbernardo@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras-Libras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: valerianunes@letras.ufrj.br.

show a link between actions staged through multimodal language and the cognitive processes that underlie them.

Keywords: humor theories; extended conceptual metaphor theory; blending; advertising.

Introdução

Em 1996, a Sinaf (empresa de seguros e assistência funeral sediada no Rio de Janeiro) lançou o primeiro *outdoor* usando humor em uma propaganda de assistência funerária. O cartaz exibia a imagem de uma senhorinha de cabelos brancos sorridente ao lado da frase “Como planejar a morte da sua sogra” (Lobato, 2003). Desde então, essa ousadia ao tratar da morte se tornou uma marca da empresa.

Neste artigo, analisamos uma das propagandas da Sinaf, entre outras tomadas como objeto de estudo em uma pesquisa mais ampla³, à luz de processos cognitivos e teorias sobre humor – teoria da superioridade, do alívio e da incongruência. Objetivamos evidenciar o papel dos mecanismos cognitivos subjacentes à construção de sentido da propaganda selecionada, em especial, as teorias da integração conceptual e da metáfora conceptual estendida, assim como as estruturas conceptuais que organizam nossas experiências, tornando-as coerentes, a saber: espaços mentais, *frames*, domínios e esquemas imagéticos.

Na propaganda em análise, sobre um cartaz com fundo alaranjado, há a foto de um homem cuja expressão facial exprime uma espécie de constrangimento, de quem esqueceu algo importante, a ponto de causar uma surpresa desagradável, ao lado da frase “Sujeira você ir pro céu e sua mulher pro SPC”. A seleção dessa peça publicitária foi pautada pela presença dos processos cognitivos identificados na conceptualização. Por meio da descrição dos processos cognitivos subjacentes à construção de sentidos dessa campanha publicitária, buscamos mostrar que nossas habilidades cognitivas também se baseiam na inteligência social e interativa, aspectos fundamentais no discurso publicitário.

A relação entre teorias de humor e mecanismos cognitivos é possível porque a semântica cognitiva (SC)⁴ consiste em uma abordagem centrada no uso, devido à visão experientalista, enciclopédica e perspectivada da construção de sentido. Logo, neste estudo, trabalhamos sob

³ Projeto de pesquisa *Integração conceptual, humor e multimodalidade em campanhas publicitárias* (UERJ-PIBIC 2022-2024, bolsista Janir Rodrigues da Silva), de cujos dados a propaganda selecionada faz parte. O objetivo geral da pesquisa é analisar processos sociocognitivos subjacentes à construção de sentidos de propagandas que utilizam humor/ludicidade como uma estratégia de venda de um produto ou um serviço. Foram selecionadas, inicialmente, as propagandas da Sinaf e da rede de mercados Hortifruti, devido ao contraponto entre os serviços oferecidos e o tipo de estratégia de humor envolvido nas campanhas. Neste texto, apresentamos, portanto, um excerto das análises em andamento.

⁴ Parte da linguística cognitiva, que se divide em duas grandes áreas: semântica cognitiva e gramática cognitiva.

enfoque sociocognitivo, com base no qual a linguagem é “operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como *construções mentais*, a serem sancionadas no fluxo interativo” (Salomão, 1999, p. 64, grifos da autora).

Em termos metodológicos, esta análise pode ser considerada básica, visto que objetiva gerar reflexões acerca dos processos conceituais envolvidos na construção de sentido da propaganda, sem aplicação prática imediata prevista. Quanto à forma de abordagem, configura-se como um estudo qualitativo, cujo objetivo geral se alinha ao método descritivo-exploratório, porque envolve a busca de relações entre os conceitos tomados como base para a conceptualização da propaganda, a fim de promover uma explicação que congregue os aspectos sociais, discursivos e cognitivos em prol da perspectiva sociocognitiva⁵.

Em seguida, na primeira seção, apresentamos uma síntese dos arcabouços teóricos da construção de sentido na SC. A segunda seção será dedicada aos fundamentos ligados ao humor. O conteúdo dessas duas seções iniciais, por ser tomado como base para outras análises, aparece em outras publicações das autoras (em coautoria ou não)⁶. Na terceira seção, será desenvolvida a análise a partir das bases teóricas. Por último, passaremos às considerações finais.

Fundamentos da construção de sentido

O discurso publicitário é fundamentalmente criado com foco no receptor da mensagem, com vistas a provocar, nesse destinatário, a compra de algum produto ou a adesão a ações e posicionamentos diversos. A fim de provocar uma ação/concepção no público-alvo, as mensagens publicitárias valem-se de recurso visuais (estáticos ou dinâmicos), sonoros e verbais, entre outros modos. Nesse sentido, a multimodalidade é inerente a esse tipo de conteúdo.

Uma consequência dessa multimodalidade é a possibilidade de propagandas exibirem metáforas pictóricas ou multimodais. As metáforas pictóricas caracterizam-se por serem compostas por conteúdo visual, ao passo que as metáforas multimodais são constituídas por modos diferentes. Forceville (2006, p. 382) define modo ou modalidade como “um sistema de signos interpretável por causa de um processo de percepção específico”⁷, a saber: “(1) sinais

⁵ Mesma metodologia da pesquisa como um todo.

⁶ Todas as traduções de trechos de autores estrangeiros citados são nossas. A compilação dos fundamentos da SC retoma predominantemente em Bernardo 2023.

⁷ No original: “[...] a mode is a sign system interpretable because of a specific perception process”.

pictóricos; (2) sinais escritos; (3) sinais falados; (4) gestos; (5) sons; (6) música; (7) cheiros; (8) sabores; (9) toque”⁸ (Forceville, 2006, p. 383).

Como Forceville (2006) destaca, o desenvolvimento dos estudos sobre metáforas pictóricas e multimodais só foi possível a partir do trabalho fundador de Lakoff e Johnson (2002[1980]), em que a metáfora é conceituada como um mecanismo cognitivo, cuja “essência [...] é compreender e experienciar uma coisa em termos da outra” (Lakoff; Johnson, 2002 [1980], p. 47-48). Assim, no âmbito da semântica cognitiva (SC), nosso sistema conceptual ordinário é fundamentalmente metafórico. Logo, a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas no pensamento e na ação, estruturando a maneira de perceber, pensar e agir. Na frase “Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação”, o conceito de DISCUSSÃO⁹, o domínio-alvo, é compreendido em termos do conceito de LUTA, o domínio-fonte, evidenciado pelo emprego de *atacou*, pertencente ao domínio de confronto físico/bélico.

A partir de reflexões sobre as estruturas conceptuais envolvidas nas conceptualizações metafóricas, Kövecses (2020, p. 51) propõe que “é melhor pensar em metáforas conceptuais como envolvendo estruturas ou unidades conceptuais simultaneamente em níveis distintos de esquematicidade”¹⁰. Para Langacker (1987, p. 492), a “[...]esquematicidade consiste em uma precisão relativa da especificação ao longo de um ou mais parâmetros”¹¹. Assim, em sua teoria da metáfora estendida, Kövecses (2020) distingue quatro níveis: esquemas imagéticos, domínios, *frames* e espaços mentais.

Esquemas imagéticos são estruturas conceptuais essenciais, pré-conceptuais, que impregnam a experiência com significado, porque (i) surgem de (ou são fundamentadas em) movimentos corporais humanos recorrentes através do espaço, interações perceptivas e formas de manipular objetos; (ii) consistem em *gestalts* altamente esquemáticas que capturam os contornos estruturais da experiência sensorio-motora, integrando informações de múltiplas modalidades; (iii) existem como padrões contínuos e analógicos subjacentes à percepção consciente, antes e independentemente de outros conceitos; (iv) como *gestalts*, são estruturados internamente, isto é, compostos por muito poucas partes relacionadas e altamente flexíveis (Hampe, 2005, p. 1-2).

⁸ No original: “(1) pictorial signs; (2) written signs; (3) spoken signs; (4) gestures; (5) sounds; (6) music; (7) smells; (8) tastes; (9) touch”.

⁹ Adotamos a convenção da Semântica Cognitiva de formatar em VERSALETE os conceitos no âmbito cognitivo-conceptual, diferenciando-os das formas linguísticas.

¹⁰ No original: “My suggestion will be that it is best to think of conceptual metaphors as simultaneously involving conceptual structures, or units, on several distinct levels of schematicity”

¹¹ No original: “Relative precision of specification along one or more parameters”

A noção de domínio é definida por Langacker (1987, p. 488), como “[...]uma área coerente de conceituação em relação à qual unidades semânticas podem ser caracterizadas”¹². Nessa concepção, um domínio-matriz, mais esquemático, pressupõe uma variedade de conceitos que caracterizam diferentes aspectos do domínio. *Frames* consistem em um “sistema de conceitos relacionados, de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram”¹³ (Fillmore, 2006[1982], p. 373). Para diferenciar *frames* e domínios, Kövecses (2020) trabalha com o conceito de domínio-matriz em sua teoria da metáfora conceptual estendida.

Esquemas imagéticos, domínio-matriz e *frame* organizam e estruturam conteúdos conceptuais processados na memória de longo prazo; porém, ao recrutar esse conteúdo durante a construção de sentido, espaços mentais são ativados *on-line* dinamicamente na memória de trabalho. Esses espaços são, segundo Fauconnier e Turner (2002, p. 40),

pequenos pacotes conceituais construídos à medida que pensamos e falamos, para fins de compreensão e ação local [...] estão conectados ao conhecimento esquemático de longo prazo, como o *frame* de caminhada ao longo de um caminho, e ao conhecimento específico de longo prazo, como a memória de uma escalada ao Monte Rainier realizada em 2001 por uma pessoa¹⁴.

Segundo Kövecses (2020, p. 53-54), a diferença entre esquema imagético, domínio-matriz, *frame* e espaço mental pode ser capturada por uma diferença de esquematicidade: os *frames* elaboram aspectos particulares de um domínio-matriz, sendo assim menos esquemáticos, porque armazenam informações conceptualmente mais específicas que as dos domínios-matriz. Os esquemas imagéticos são mais esquemáticos que os domínios-matriz. Os espaços mentais, mais específico, preenchem os papéis dos *frames* com valores específicos.

Kövecses (2020, p. 52), entre outros estudiosos, também caracteriza essas estruturas conceptuais em termos de contiguidade. A relação entre esquema imagético (EI), *frame* (FR), domínio-matriz (DM) e espaço mental (EM), em termos de esquematicidade e contiguidade, fundamenta simultaneamente relações metafóricas (e metonímicas, visto que estas fornecem uma base para metáforas). No arcabouço da SC, metonímias também consistem em processos conceptuais, pois são ativadas quando uma entidade *A* fornece acesso mental a uma entidade *B*,

¹² No original: “A coherent area of conceptualization relative to which semantic units may be characterized”

¹³ No original: “By the term ‘frame’ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits”.

¹⁴ No original: “Mental spaces are very partial assemblies constructed as we think and talk for purposes of local understanding and action. [...] are connected to long-term schematic knowledge, such as the frame for walking along a path, and to long-term specific knowledge, such as a memory of the time you climbed Mount Rainier in 2001”.

a partir de um mesmo *frame* ou *domínio*. Assim, entre outros aspectos, distinguem-se da metáfora conceptual, que envolve ativação de *frames* ou domínios diferentes.

Logo, no modelo da metáfora estendida de Kövecses (2020), EI, DM e FR fornecem padrões básicos dos sistemas conceptuais, consistem em elementos essenciais do conteúdo, pois são derivados de nossas experiências no mundo. Estão na memória de longo prazo, como estruturas conceptuais descontextualizadas, porém são recrutadas, durante a conceptualização, pelos espaços mentais, gerando metáforas contextualizadas.

Quando uma mensagem publicitária é veiculada via cartazes e murais (*outdoors*), localizados nas ruas e prédios das cidades, ou via dispositivos eletrônicos, por meio de aplicativos e páginas da Internet, tais veículos podem ser conceituados como âncoras materiais, segundo Hutchins (2005, p. 1555), devido a um fenômeno geral e antigo da cognição humana: associação entre estrutura conceptual e estrutura material.

Os exemplos vão desde a construção linguística do movimento fictício até a construção cultural de filas ou ficar em linha reta; de jogos infantis a ferramentas essenciais de empreendimentos de vida ou morte; da conceituação de distinções lógicas cotidianas simples a ferramentas da ciência e da matemática. Todos esses fenômenos aparentemente díspares são exemplos de uma maneira particular de associar estrutura conceptual e material¹⁵ (Hutchins, 2005, p. 1555-1556).

Especialmente adequada à descrição da construção de sentidos de produções multimodais, como a propaganda em análise, a teoria da integração (ou mesclagem) conceptual de Fauconnier e Turner (2002) consiste em uma operação mental básica altamente imaginativa, surgida de uma rede de espaços mentais, cuja configuração básica envolve a projeção seletiva de elementos de quatro espaços: espaços de entrada (*input* 1 e 2) interconectados; espaço genérico, que contém elementos comuns aos dois espaços de *input* em qualquer momento da ativação da rede de integração conceptual; e espaço-mescla, aquele em que elementos dos espaços de entrada são parcialmente projetados.

Esse processo de integração ocorre devido a três operações cognitivas básicas inter-relacionadas: identidade, integração e imaginação. Perceber identidade, equivalências e oposições, entre todas as coisas (concretas ou abstratas), a fim de estabelecer-lhes relações e/ou delimitá-las, é resultado de um trabalho complexo e elaborado da mente. Identidade e integração não podem explicar o significado e seu desenvolvimento sem a imaginação, pois,

¹⁵ No original: “Examples range from the linguistic construction of fictive motion, to the cultural construction of queuing or standing in line; from children’s games to essential tools of life-or-death endeavors; from the conceptualization of simple everyday logical distinctions to the tools of science and mathematics. All of these seemingly disparate phenomena are instances of a particular way of associating conceptual structure with material structure”.

mesmo com ausência de estímulo externo, o cérebro pode produzir simulações: ficção, sonho, cenários hipotéticos, fantasias.

O espaço-mescla resultante dessa projeção seletiva apresenta uma estrutura emergente com uma configuração distinta das estruturas proporcionadas pelos *inputs* inter-relacionadas de três maneiras: (i) composição – tomadas em conjunto, as projeções dos *inputs* engendram novas relações utilizáveis que não existiam separadamente nos *inputs*; (ii) completamento – conhecimentos anteriores, *frames* e esquemas culturais permitem projetar a estrutura compósita no interior da mescla por transferências parciais de estruturas dos *inputs* e serem vistos como parte de uma ampla estrutura autocontida na mescla; (iii) elaboração – completada na mescla, a estrutura pode então ser elaborada através de um processo cognitivo desempenhado em seu interior, de acordo com sua lógica própria e emergente, configurando-se como *input* para novas mesclas.

Assim, a capacidade de abrir, conectar e mesclar espaços mentais fornece um *insight* global, uma compreensão em escala humana e um novo sentido, tornando os seres humanos mais eficientes e criativos. Um dos mais importantes aspectos dessa eficiência, em termos de *insight* e criatividade, é a compressão alcançada por meio da integração de relações conceptuais, também denominadas relações vitais.

Uma parceria para morrer de rir: humor e morte

Fazendo todos morrerem de rir, propagandas¹⁶ da empresa Sinaf Seguros vêm, desde 1996, despertando o riso em divulgações de serviços funerários, embora também existam pessoas que consideram as campanhas de mau gosto. Porém, não se pode negar a singularidade dessas propagandas no tratamento de um tema tão sensível como a morte. Sendo assim, apresentamos, nesta seção, reflexões sobre a *morte* como uma mercadoria e sobre teorias sobre humor.

Para Morin (1997, p. 24), a morte é o mais biológico e também o mais cultural dos fenômenos ao longo da vida. Em nossa sociedade, lidamos com a morte por meio de tradições culturais geradoras de simbologias que nos ajudam a enfrentar a finitude do corpo físico. Nesse momento complexo, para os vivos, presenciar a morte de outro ser humano nos permite refletir sobre o porquê de nossa existência e nos permite questionar se a decadência do corpo seria, de fato, o fim, afinal “pra quem tem fé, a vida nunca tem fim” (O Rappa – banda de músicos brasileiros). Trechos musicais à parte, a comercialização em volta de questões fúnebres

¹⁶ Utilizamos os seguintes termos como sinônimos neste artigo: *propaganda*, *publicidade* e *peças publicitárias*.

vem tomando forma em nosso dia a dia. Diversas profissões foram surgindo, desde o coveiro, o psicólogo do luto, o tanatoprático¹⁷ até os profissionais de marketing aplicado a esse negócio.

Segundo Pimentel (2015), no sistema capitalista, há uma ressignificação da morte que a transforma em objeto de consumo. Em outras palavras; para a autora, trata-se da “morte-mercadoria” cujo objetivo é a “rentabilização da finitude humana materializada nas práticas discursivas de divulgação e comercialização de produtos e serviços administrados por empresas do segmento funerário” (Pimentel, 2015, p.15). Pimentel destaca ainda que o discurso sobre a morte é trabalhado na publicidade funerária com foco capitalista, a fim de vender aos consumidores uma imagem de produtos e serviços “extremamente necessários” para o funeral (Pimentel, 2015, p.15).

Nas propagandas, há um impacto visual e emocional de campanhas que usam a morte ou a sua representação. Segundo Melo (2016), como uma estratégia publicitária, há um desvio da morte, isto é, há o uso de eufemismos para suavizar o falecimento. Nessa concepção, estratégias humorísticas acionadas na propaganda da Sinaf Seguros funcionariam como elemento suavizador da morte, para atenuar o trauma dos vivos quanto à morte e aos serviços funerários vendidos pela empresa, devido aos efeitos fisiológicos relacionados ao humor, abordados em seguida, seguidos das teorias sobre humor.

O riso está presente em diferentes situações da vida humana, até mesmo em momentos de luto ou dificuldades. O humor pode ser entendido como “quaisquer eventos ou formulações discursivas, intencionadas ou inadvertidas, que provoquem experiências cognitivas culturalmente partilhadas capazes de suscitar o riso e providenciar divertimento” (Jerónimo, 2015, p. 67). Assim, é comum nos depararmos com diferentes tipos de riso.

Dentro do sistema fisiológico, o efeito do humor pode gerar um estímulo sobre o corpo e um relaxamento, proporcionando sensação de gozo e de alegria. Nogueira (2020) destaca que riso pode ser empregado como ferramenta terapêutica, pois, no ato do riso, diferentes partes de nosso corpo são acionadas, tais como os sistemas cardiovascular, respiratório, imunológico e muscular. Logo, um dos efeitos mais perceptíveis seria o aceleração do ritmo cardíaco que promove a circulação do sangue pelo organismo, aumentando a oxigenação dos tecidos e uma maior dilatação ao nível de artérias e veias, o que facilita a circulação e diminui a pressão arterial.

Diante de todos os benefícios do riso ao corpo humano, reiteramos a criatividade singular da Sinaf Seguradora, pois, com humor, é possível abordar temáticas tão delicadas como

¹⁷ Profissional que trabalha melhorando a imagem de cadáveres, eliminando na medida do possível os efeitos da degradação física.

a morte e a venda de serviços funerários, visando atenuar a tristeza da perda de alguém. Contudo, o que é cômico para uma pessoa, pode não ser tão cômico para outra, porque fatores emocionais, sociais, culturais e o próprio conhecimento de mundo podem influenciar no riso. Por essa razão, em diferentes áreas do conhecimento, seja nos estudos filosóficos, sociológicos, linguísticos ou artísticos, pesquisadores têm se debruçado na descrição do humor.

Bergson (1978, p. 7) destaca que “o cômico parece só produzir o seu abalo sob condição de cair na superfície de um espírito tranquilo e bem articulado”. Em outras palavras, em uma situação em que o ser humano se sente triste, provavelmente, diante de uma piada, ele não achará muita ou nenhuma graça em muitos casos. Para Bergson (1978), o humor também tem sido empregado socialmente como um meio de correção social, uma vez que o riso estabelece que o seu objeto não corresponde à norma. São observados momentos cômicos em que muitas vezes são colocados em cena os extremos: gordo-magro, inteligente-burro, solteiro-casado, ateu-religioso, velho-jovem, opressor-oprimido etc.

Segundo Nunes (2022), o estudo do humor tem se baseado tradicionalmente em três teorias, conhecidas como o tripé da comédia: (i) teoria da superioridade; (ii) teoria do alívio; (iii) teoria da incongruência. Nunes (2022) também ressalta que é possível haver uma ou mais teorias em foco em uma produção cômica.

Acerca da teoria da superioridade, Tabacuru (2015, p. 116) reproduz o que Platão já havia observado, ou seja, há algo no humano que se diverte ao ver o ridículo, a malícia ou a inveja em outras pessoas. Tabacuru (2015, p. 116) também destacou que Aristóteles descreveu a comédia como “uma imitação de homens piores do que a média; piores, no entanto, não em relação a qualquer tipo de defeito, mas apenas no que se refere a um tipo particular, o ridículo, que é uma espécie do feio”. Assim, quando um comediante, por exemplo, conta uma história sem obtenção de êxito, na linguagem popular, *ele se ferra*, o público, na condição de apenas espectador, se sente em um patamar mais alto, superior, gerando um sentimento de alívio, porque tal fato ocorreu com outra pessoa. Muitas *pegadinhas* exibidas na TV mostram pessoas que *se dão mal* e provocam o riso nos espectadores. Tais *pegadinhas* se apoiam principalmente na teoria da superioridade.

A teoria do alívio está relacionada ao proibido, isto é, a temas que rompem com a ética, a moralidade, os costumes e os hábitos consagrados socialmente. De forma cômica, tais assuntos são postos em exibição como uma barreira social que não poderia ser ultrapassada. Freud (1905) retrata que o motivo do riso mais histérico era notado em momentos em que normalmente não se deveria rir, como um *bocejo cerebral*, uma válvula de escape do cérebro

reagindo em uma situação complicada. Para exemplificar, é o ato de rir quando se ouve o som de um *peido* em público.

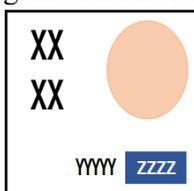
A respeito da teoria da incongruência, Tabacuru (2015, p. 116) relatou que Platão e Aristóteles já observavam o riso em algo incongruente, ao iniciarem a análise do cômico à luz dessa teoria na filosofia grega. Posteriormente, os romanos (Cícero e Quintiliano) também se debruçaram sobre essa temática. Segundo Perks (2012), as pessoas riem do que é novo ou inconsistente em seus esquemas prévios. Bergson (1978, p. 12) descreve que o “cômico é inconsistente”, ou seja, um desvio de uma linha de raciocínio. Assim, quanto mais inesperado e mais incongruente for o final da história, maior a possibilidade do riso. A teoria do risível nasce de um elemento surpresa, de um olhar experimental. De acordo com Bergson (1978), o humor ocorre quando fugimos do mecânico, do programado.

Em uma piada, a expectativa e o desfecho têm sido amplamente estudados, conforme a seguinte divisão, em termos didáticos: *set-up* e *punch/ punchline* (Lins, 2016). O *set-up* é a parte que apresenta uma situação ou ideia, para a qual o *punchline* fornece uma nova perspectiva. A teoria da incongruência propõe uma forma de sabotar o cérebro, porque o desfecho é algo que não foi pensado, é inesperado.

Propaganda da Sinaf: onde está a graça?

Com objetivo de ilustrar a distribuição dos elementos verbais e visuais na composição da peça publicitária, iniciamos a seção de análise com a apresentação da configuração pictórica¹⁸ da propaganda, postada na página da Sinaf Seguros do *Twitter*, na Figura (1). Os campos marcados pelas letras X, Y e Z assinalam esquematicamente os locais das informações verbais; a elipse, o local da foto do rosto de um homem. Trata-se de uma postagem de novembro de 2020.

Figura 1 – Configuração pictórica da propaganda da Sinaf Seguros



Fonte: <https://mobile.twitter.com/sinaficial/status/1326917787919523841/photo/1>. Acesso em: 24 mar. 2022.

¹⁸ A configuração pictórica, um esquema visual da composição, também visa a evitar problemas com questões autorais e direitos de imagem.

A propaganda é uma ferramenta de comunicação em marketing com a função de despertar no consumidor atenção, desejo e interesse. Logo, a cor em uma peça publicitária pode variar, dependendo do público, a fim de provocar um fenômeno psíquico, originado de uma sensação visual registrada em nosso cérebro. Na propaganda em questão, são utilizadas as cores branca, preta, azul e laranja.

Em relação às cores empregadas, na perspectiva da cultura brasileira, a cor preta, que tradicionalmente remete ao luto em nossa cultura, foi pouco usada na propaganda, aparecendo apenas no slogan “Pode confiar de olhos fechados”, situado no rodapé da peça publicitária (local assinalado pela letra Y na Figura 1), para contrastar com a cor de fundo. Já o branco, que expressa simplicidade e paz, é utilizado na frase principal humorística “Sujeira você ir pro céu e sua mulher pro SPC (área indicada pela letra X na Figura 1). A cor azul, que geralmente sugere calma, divindade e conhecimento, é empregada como fundo no logotipo da empresa (espaço marcado pela letra Z na Figura 1). Por último, há, no fundo de toda a peça publicitária, a graduação com a cor laranja – clara no centro e escura nas bordas, sobretudo na parte superior, representada por molduras escuras configuração pictórica, embora a graduação não seja reta no original. Esse fundo em graduação laranja-avermelhado desperta atenção e alegria, colaborando com a produção de humor.

Outro elemento visual contribuinte da graça é a expressão facial do personagem. Nessa expressão, notamos as sobrancelhas arqueadas, a testa franzida, os olhos abertos e um sorriso forçado que apontam para uma sensação de constrangimento, uma surpresa desagradável reforçada pela frase “Sujeira você ir pro céu e sua mulher pro SPC”. Em outras palavras, não é adequado, bom, que uma pessoa fique bem (no céu) e outra tenha dívidas para pagar, correndo o risco de ter o nome registrado no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC).

Devido ao papel de destaque dos elementos verbais e pictóricos na composição da propaganda, podemos considerar, a partir de Forceville (2008), que se trata de produção multimodal metafórica contextual, visto que o marido morto é retratado como se estivesse vivo, a ponto de ser cobrado de forma jocosa por não ter pensado nas despesas de seu sepultamento. Tanto a informação visual quanto o texto destacam-se igualmente, correspondendo ao que Forceville (2006) conceitua como sinalização simultânea da fonte e do alvo das metáforas conceptuais subjacentes a essa propaganda.

É como se empresa Sinaf fosse uma pessoa que está chamando a atenção do marido morto pela imprevidência de deixar dívida para a esposa, com base na metonímia PESSOA PELA AÇÃO, porque imprevidentemente não contratou seguro da Sinaf. Logo, nesse contexto, SINAF É PESSOA, já que empresas e instituições podem ser conceptualizadas como pessoas que agem

para alcançar seus objetivos. Essa forma de pensar surge das experiências humanas com deslocamentos de um ponto a outro ao longo da vida e da morte, quando se faz a passagem, a última viagem, daí o pensamento metafórico de que PROPÓSITOS SÃO DESTINOS (LOCAIS), baseado no esquema imagético ORIGEM-PERCURSO-DESTINO.

A partir dessa metáfora mais esquemática, no nível dos esquemas imagéticos, três metáforas mais específicas, no nível dos espaços mentais, podem ser postuladas como subjacentes à conceptualização da propaganda: CÉU É DESTINO DOS MORTOS (marido), SPC É DESTINO DOS INADIMPLENTES (esposa), mas SINAF É DESTINO SEGURO (para família), de modo a evitar a ida para o SPC (inferno), que se opõe ao céu. Como alcançar um propósito é análogo a chegar a algum lugar, pessoas (As notícias não *me alcançaram* antes de sair de casa.), instituições (Visões contemporâneas sobre relacionamentos ainda não *chegaram à Igreja*.) e empresas podem ser compreendidas como CONTÊINERES, em razão das experiências humanas com estruturas delimitadas ou não (daí noções de DENTRO-FORA, CHEIO-VAZIO, SUPERFÍCIE, por exemplo). Nessa concepção, SINAF É CONTÊINER que protege as famílias na hora da morte, mesmo depois que os olhos dos segurados fecharem, conforme o slogan “pode confiar de olhos fechados”.

Na informação verbal, podemos compreender a seguinte separação, em relação à divisão das partes de uma piada: *set up* – “sujeira você e ir pro céu” –; *punchline* – “sua mulher pro SPC”. No *set up*, a piada é apresentada trazendo à memória do ouvinte um contexto específico. A palavra *sujeira* é empregada metaforicamente, remetendo à ideia de algo que não está certo, de uma atitude inadequada. *Ir pro céu* funciona como um gatilho, ativando o *frame* MORTE. Nesse caso, uma morte atrelada à proposta religiosa do cristianismo embasada na dicotomia *céu x inferno*.

Após o preparo desse cenário no *set up*, é revelado o *punchline* – *sua mulher ir pro SPC*. Nesse *punchline*, observamos que a expressão *sua mulher* estabelece um grau de parentesco com o falecido, e a expressão *ir pro SPC* sugere o acúmulo de dívida financeira que acaba provocando o registro no SPC, gatilho linguístico para recrutamento do *frame* ORÇAMENTO FAMILIAR. O registro no SPC evoca o conceito de *nome sujo*; logo, deixar uma dívida de serviços funerários para a esposa é uma *sujeira*.

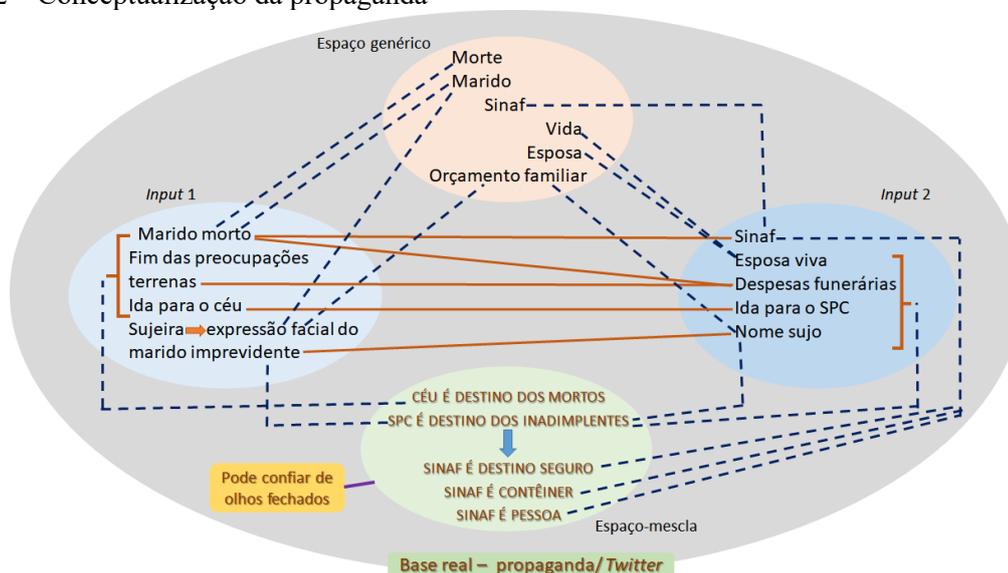
Observamos que as três teorias sobre humor (superioridade, incongruência e alívio) são retomadas nessa frase. A teoria da superioridade está relacionada ao fato de que o ouvinte/espectador/internauta provavelmente se encontra em uma situação melhor do que a do personagem na propaganda, pois não está com o nome no SPC, devido a um débito com a funerária, nem possui a expressão no rosto de constrangimento. A teoria do alívio está

relacionada ao proibido que reside na temática da *morte*, porque, por uma questão ética e moral, culturalmente não é adequado fazer piadas com temas tão delicados. A incongruência é notada pelo contraste de lugares – céu x SPC (inferno) / lugar bom x lugar ruim.

O slogan, “pode confiar de olhos fechados”, relaciona-se à expressão popular *confiar de olhos fechados*, que expressa uma grande confiança, pois se confia em algo que não se vê. Entretanto, há um duplo sentido nas palavras *olhos fechados*. O primeiro sentido é o da expressão popular sobre uma grande confiança; o segundo, no contexto da propaganda, é a morte. Assim, a graça reside na incongruência, porque alguém morto não expressa sentimentos; logo, não poderia expressar confiança. A graça apoia-se em uma hipérbole, um exagero, já que, nessa piada, até morta a pessoa poderia confiar nos serviços da Sinaf.

A incongruência também se manifesta por meio da informação verbal, que ativa diferentes *frames*, por sua vez, ligados a diferentes domínios-matriz, fundamentados por esquemas imagéticos, abertos via espaços mentais, ao longo da construção de sentido da propaganda. A conceptualização da propaganda é apresentada na rede de integração da Figura (2).

Figura 2 – Conceptualização da propaganda



Fonte: Autoras

A partir dos elementos presentes no material publicitário, são abertos, na memória de trabalho, espaços mentais que recrutam os *frames* MORTE, no *input 1*, e ORÇAMENTO FAMILIAR, no *input 2*. Esses *frames* têm seus papéis sociocognitivos preenchidos por valores específicos ativados pelos elementos dos espaços mentais. Assim, no *input 1*, *marido morto* que vai *para o céu*, deixando as *preocupações terrenas*, embora tenha sido *imprevidente*, ao não prover

recursos para seu sepultamento, são valores para os papéis de quem morre, o que acontece após a morte e o traço imprevidente da personalidade do morto, ligados ao *frame* MORTE. No *input* 2, o *frame* ORÇAMENTO FAMILIAR tem como valores *esposa viva*, no papel de familiar do falecido responsável pelas *despesas funerárias*, que pode metonimicamente *ir para o SPC*, ficando com *nome sujo*.

O espaço genérico reúne os elementos comuns aos espaços de entrada 1 e 2, permitindo que o conteúdo conceptual ativado nos espaços de toda a rede fique disponível durante a construção de sentido, a saber: *morte*, *marido*, *Sinaf*, *vida*, *esposa*, *orçamento familiar*. O espaço-mescla herdará as relações conceptuais estabelecidas entre os elementos dos *inputs*, que, em conjunto, criarão um sentido diferente dos existentes em cada *input* separadamente.

As metáforas contextualizadas do espaço-mescla resultam de relações conceptuais ativadas pelos elementos da peça publicitária. No *input* 1, os elementos ligados ao *frame* MORTE estão ligados por relações de CAUSA-EFEITO, pois, após a *morte*, o *marido* se livra das *preocupações terrenas* e vai *para o céu*, mesmo que tenha se esquecido de pensar nas dificuldades da esposa. A relação conceptual metonímica PARTE-TODO sinalizada pela expressão facial do falecido, REPRESENTA um traço de sua personalidade (IDENTIDADE): *marido imprevidente que não contratou a Sinaf*.

A relação conceptual de CAUSA-EFEITO também está presente entre os elementos do *input* 2, visto que *despesas funerárias* podem levar a esposa a entrar *no SPC*, ficando com o *nome sujo*, com base nas metonímias NOME PELA PESSOA, porque apenas o nome e não a esposa se deslocará, e PESSOA PELA AÇÃO, porque as dificuldades orçamentárias tornam a esposa inadimplente. Os nexos de causalidade entre os elementos estão representados pelas chaves em cada espaço de *input*.

Entre os elementos dos *inputs* também ocorrem relações conceptuais, representadas pelas linhas cheias horizontais: (i) CAUSA-EFEITO entre *marido morto-Sinaf* e *marido morto-despesas funerárias*; (ii) ANALOGIA entre *fim das preocupações terrenas-despesas funerárias*; *ida para o céu-ida para o SPC*; *sujeira-nome sujo*. Essas relações conceptuais (ou vitais) ativadas de forma otimizada (comprimidas) são projetadas seletivamente no espaço-mescla, onde CAUSA-EFEITO e ANALOGIA são reforçadas, tornando a Sinaf uma empresa SINGULAR, digna de confiança *de olhos fechados*. Os elementos e as relações projetados no espaço-mescla são representados por linhas pontilhadas.

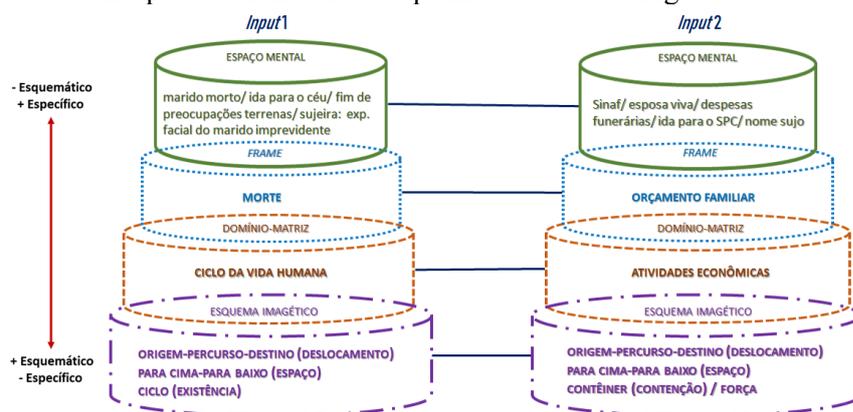
A campanha publicitária também é SINGULAR, devido à quebra de tabu ao tratar da morte com humor, de modo a reforçar o slogan da empresa na estrutura emergente, ligada ao espaço-mescla, por meio da relação conceptual de INTENCIONALIDADE. A ANALOGIA entre o destino

dos mortos e dos inadimplentes nas metáforas contextualizadas pelos elementos dos espaços mentais (CÉU É DESTINO DOS MORTOS; SPC É DESTINO DOS INADIMPLENTES) funcionam como CAUSA da imagem afirmada pela Sinaf, como um destino (local) seguro para a família dos seus segurados (EFEITO), conceptualizada pelas metáforas SINAF É DESTINO SEGURO e SINAF É CONTÊINER. A metáfora SINAF É PESSOA representa metaforica e metonimicamente os responsáveis pela empresa, que chamam a atenção do morto imprevidente, no cenário comunicativo.

O fundo, ilustrado pela elipse cinza, sobre o qual a rede de integração repousa na Figura (2), representa um espaço base real para conceptualização de aspectos sociopragmáticos envolvidos na construção de sentido, a saber: (i) a página oficial da empresa no *Twitter*, que funciona âncora material para os conteúdos postados, permitindo que interessados os acessem a qualquer momento; (ii) entre esses conteúdos, as propagandas da empresa apresentando seus produtos; e (iii) conhecimentos sobre propagandas, no que concerne aos seus elementos e às suas estratégias, como, por exemplo, a Sinaf no papel de uma pessoa que chama a atenção do personagem morto acerca da imprevidência de não contratar o seguro funerário. Esse espaço base real abarca, portanto, conhecimentos sobre a situação comunicativa e suas formas de sinalização.

Os *frames* ativados pelos espaços de *input* estão ligados a domínios-matriz, mais esquemáticos, por sua vez, fundamentados por esquemas imagéticos, alguns já apontados como base das metáforas do espaço-mescla. Na Figura (3), ilustramos essas relações conceptuais em níveis de esquematicidade e contiguidade, representadas em forma de cone retrátil, com base em Bernardo (2023). Nessa concepção, as partes do cone se comprimem e se expandem, desde os espaços mentais, processados dinamicamente, *on-line*, na memória de trabalho, aos esquemas imagéticos, estruturas pré-conceptuais analógicas, que, em conjunto com *frames* e domínios-matriz, se encontram armazenados na memória de longo prazo, disponíveis para ativação em diferentes níveis, nos bastidores da conceptualização, via integração conceptual.

Figura 3 – Estruturas conceituais em níveis de esquematicidade e contiguidade



Fonte: Autoras

O nível dos espaços mentais encontra-se na parte superior do cone, porque são abertos por gatilhos linguísticos, visuais, sonoros ou outro sistema de símbolos usados na comunicação/construção de sentidos, os quais, na metáfora de Fauconnier e Turner (2002), são a ponta do iceberg, em relação aos processos cognitivos subjacentes à conceptualização. Por isso, os espaços mentais são representados com uma linha sólida, já que são ativados por gatilhos contextuais e processados na memória de trabalho. Os níveis dos *frames*, domínios-matriz e esquemas imagéticos, que estruturam material conceptual subjacente aos espaços mentais, armazenados na memória de longo prazo, estão representados por linhas pontilhadas e tracejadas. O nível dos esquemas imagéticos, por se tratarem de estruturas conceituais analógicas, foram representados com linhas compostas de traços e pontos.

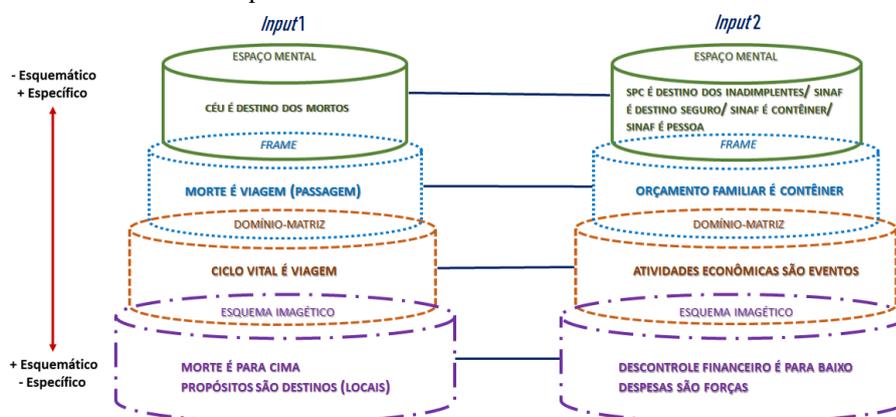
Assim, na Figura (3), os elementos da peça publicitária funcionam como gatilhos para abertura dos *frames* MORTE e ORÇAMENTO FAMILIAR, ligados, respectivamente, aos domínios-matriz CICLO DA VIDA HUMANA (morte, vida, crescimento, saúde, doença) e ATIVIDADES ECONÔMICAS (pagamento de impostos, trabalho, produção de bens e serviços, transações bancárias etc.). Esses domínios são fundamentados pelos seguintes esquemas imagéticos: (i) ORIGEM-PERCURSO-DESTINO, um tipo de DESLOCAMENTO, na medida em que CICLO DA VIDA HUMANA e ATIVIDADES ECONÔMICAS envolvem o movimento de pessoas e empresas personificadas em direção ao alcance de objetivos, interpretado metaforicamente como um LOCAL, que pode ser delimitado para CONTENÇÃO (abrigo) ou não de pessoas e objetos, por isso o esquema imagético (ii) CONTÊINER foi postulado como estrutura conceptual relevante; (iii) PARA CIMA-PARA BAIXO, ligado às interações humanas com o ESPAÇO, que leva a conceituar coisas e eventos bons na parte superior de um espaço (concreto e abstrato) e coisas e eventos ruins na parte inferior. Isso se deve ao fato de caminharmos eretos.

Os esquemas imagéticos (iv) CICLO e (v) FORÇA surgem, respectivamente, das experiências com coisas e eventos que passam por etapas ao longo de sua EXISTÊNCIA e com fatores que podem afetar a interação humana em vários ambientes e propósitos (concretos e abstratos). No contexto da propaganda, as despesas funerárias são FORÇAS que desequilibram o ORÇAMENTO FAMILIAR.

A essas estruturas conceituais, que fundamentam a conceptualização da propaganda, estão ligadas metáforas mais esquemáticas em diferentes níveis. Na Figura (4), elencamos as metáforas em níveis de esquematicidade.

As metáforas contextualizadas postuladas para o nível dos espaços mentais podem ser consideradas deliberadas, nos termos de Steen (2017), porque se relacionam de modo bem específico à conceptualização da peça publicitária, na medida em que se relacionam à organização conceptual, abarcando seus aspectos formais (*construal*). Em semântica cognitiva, o termo *construal* é usado quando são considerados sentido e forma da conceptualização. No caso da propaganda, as metáforas do nível dos espaços mentais surgem dos elementos ativados por esses espaços.

Figura 4 – Metáforas em níveis de esquematicidade



Fonte: Autoras

Logo, no *input 1*, se CÉU É DESTINO DOS MORTOS, com base na metonímia PESSOA PELA AÇÃO desempenhada por uma pessoa, MORTE É VIAGEM (PASSAGEM), metáfora que, por sua vez, é PARTE incontestável de TODO o ciclo vital humano, daí CICLO VITAL HUMANO também é VIAGEM. Como a propaganda explora jocosamente a morte e a conseqüente ida para o céu como algo positivo, MORTE É PARA CIMA no nível dos esquemas imagéticos. Ainda nesse nível, a metáfora esquemática PROPÓSITOS SÃO DESTINOS (LOCAIS). As metáforas nos níveis do *frame*, do domínio-matriz e do esquema imagético são consideradas descontextualizadas, porque consistem em formas sistemáticas de pensar sobre a VIDA em nossa cultura.

As metáforas ORÇAMENTO FAMILIAR É CONTÊINER e ATIVIDADES ECONÔMICAS SÃO EVENTOS, respectivamente, nos níveis do *frame* e do domínio-matriz, que estão subjacentes ao nível do espaço mental do *input 2*, conferem coerência a experiências com questões financeiras. Cuidar do orçamento familiar é parte de várias atividades econômicas vivenciadas em um sistema econômico, por isso DESPESAS SÃO FORÇAS e DESCONTROLE FINANCEIRO É PARA BAIXO, algo negativo para quem não está segurado pela Sinaf.

O humor sobre orçamento familiar abalado, podendo levar o nome da viúva para o SPC, sem colocar em foco principal a venda de um serviço, atenua o sentido mercadológico da morte, por isso, na construção de sentido proposta, não postulamos a abertura de espaço baseado no *frame* VENDA, que talvez fosse recrutado como um terceiro *input* por quem considera desrespeitosas as piadas sobre morte da Sinaf, de modo a ressaltar a intenção da propaganda de vender um produto, valendo-se de estratégia agressiva apenas para chamar a atenção do consumidor com uma piada de mau gosto. Entretanto, embora o objetivo precípua das propagandas seja vender um produto ou uma ideia, em nossa análise, o humor, presente na informação ao lado de um personagem falecido, sempre de olhos abertos e aparência saudável, transmite leveza ao produto anunciado com criatividade marcante.

Portanto, à luz do enfoque sociocognitivo, a produção multimodal ativa o processo de conceptualização da peça publicitária, socialmente ancorada pela página da Sinaf no *Twitter*, que fornece um cenário comunicativo para a sua compreensão como uma construção mental. A interação entre os internautas e o conteúdo postado pela empresa sanciona a conceptualização como uma construção mental individual, porém com base em conhecimentos discursivos e culturais coletivos.

Considerações finais

Por meio da análise postulada, pretendemos demonstrar a possibilidade de rompimento da separação entre o estudo das dimensões sociais e psicológicas do comportamento humano, de modo a ilustrar como nossas capacidades cognitivas se baseiam em nossa inteligência social e interativa, ao descrever a construção de sentido da propaganda, integrando teorias de humor, visão mercadológica da morte e mecanismos cognitivos, visto que a relação entre linguagem e prática discursiva constitui a realidade social. Acreditamos que as ferramentas da linguística cognitiva permitem entender melhor os fundamentos conceptuais das relações sociais discursivamente constituídas, na medida em que a conceptualização de propagandas, como a analisada, evidencia a prática de exploração das relações de mercado por meio do uso do humor na venda de um serviço.

Referências

BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre o cômico. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BERNARDO, S. Vinho é calor: integração conceptual e metáforas em níveis na conceptualização de meme. **Revista do GELNE**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 224–239, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29868. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29868>.

Acesso em: 23 dez. 2023.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basis Books, 2002.

FILLMORE, C. J. Frame semantics. *In*: GEERAERTS, Dirk (ed.). **Cognitive linguistics: basic readings**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373-400.

FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. *In*: KRISTIANSEN, Gitte *et al.* (eds.). **Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 379-402.

FORCEVILLE, C. Metaphor in pictures and multimodal representations. *In*: GIBBS Jr, Raymond W. (ed.). **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

HAMPE, B. Image schemas in cognitive linguistics: Introduction. *In*: HAMPE Beate; GRADY, Joseph E. (eds.). **From perception to meaning: image schemas in cognitive linguistics**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2005. p. 1-12.

HUTCHINS, E. Material anchors for conceptual blends. **Journal of Pragmatics** 37, p.1555-1577, 2005.

JERÓNIMO, N. A. **Humor na sociedade contemporânea**. 2015. 268f. Tese (Doutorado em Sociologia). Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

KÖVECSES, Z. **Extended conceptual metaphor theory**. Cambridge; New York, NY: Cambridge University Press, 2020.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana** [coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002 [1980].

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LINS, L. **Segredos da comédia stand-up**. São Paulo: Panda Books, 2016.

LOBATO, E. Comércio da morte: Empresa usa humor negro em campanha de seguro funerário. **Folha de S. Paulo**, 04 ago. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0408200312.htm>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MELO, A. D. **A morte como produto e objeto do desejo**: uma abordagem publicitária. Braga: Universidade do Minho, 2016.

MORIN, E. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997[1970].

NOGUEIRA, M. L. Rir é o melhor remédio: terapia do riso na atenção a pacientes em unidade de terapia intensiva. **Temas em saúde**, João Pessoa, v. 20, n. 5, p. 119-147, jan. 2020.

NUNES, V. F. Humor and multimodality: classic performances by Charlie Chaplin. **Research Journal**, Paraná, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2022.

PERKS, L. G. The ancient roots of humor theory. **Humor: International Journal of Humor Research**, v. 25, n. 2, p. 119-132, 2012.

PIMENTEL, M. S. R. **Morte-mercadoria na sociedade contemporânea**: análise dos discursos de negatificação e positificação da morte no capitalismo. 2015. 204f. Tese (Doutorado em linguística). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SALOMÃO, M. M. M. **Veredas**: revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STEEN, G. Deliberate metaphor theory: basic assumptions, main tenets, urgent issues, **Intercultural pragmatics**, 14(1), p. 1–24, 2017.

TABACARU, S. Uma visão geral das Teorias do Humor: aplicação da incongruência e da superioridade ao sarcasmo. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 9, p. 115-136, dez., 2015.

Sobre os autores

Sandra Pereira Bernardo (<https://orcid.org/0000-0001-6952-9138>)

Graduada em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, integra o Departamento de Estudos da Linguagem, atuando na graduação e pós-graduação. Desenvolve pesquisa em Linguística Cognitiva e lidera o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC).

Valeria Fernandes Nunes (<https://orcid.org/0000-0002-2184-1314>)

Graduada em Português-Literaturas e Português-Inglês pela Faculdade Integrada Simonsen (2008), mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e doutora em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro lotada no Departamento de Letras-Libras, atuando na graduação. Desenvolve pesquisa

em Linguística Cognitiva. Integra o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (NELUC).

Recebido em julho de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Aspectos entoacionais de enunciados interrogativos na fala potiguar

Intonational aspects of interrogative utterances in potiguar speech

Vitória Maria Albuquerque Silva¹
Cid Ivan da Costa Carvalho²

Resumo: A entoação está ligada à vibração das pregas vocais e é considerada como o principal elemento prosódico da fala (Lucente, 2008). Este trabalho tem como objetivo descrever a entoação de enunciados interrogativos totais produzidos por falantes potiguares, observando a curva de frequência fundamental (F0). Para isso, foram coletados enunciados interrogativos totais por meio de entrevistas semiespontâneas, em três cidades do oeste do estado do Rio Grande do Norte. Para análise, utilizamos o *software Praat* que disponibiliza gráficos e valores relativos aos aspectos prosódicos e também o sistema DaTo que possibilita a segmentação do enunciado em unidades menores, além da marcação da variação da curva de F0 sobre o enunciado. A variação dessa curva é marcada pelos rótulos *H* e *L*, propostos inicialmente por Pierrehumbert (1980), os quais são utilizados para marcar tons altos (*high*) e tons baixos (*low*), respectivamente, ao longo da produção. Os resultados obtidos identificaram que o núcleo entoacional apresenta duas configurações: a primeira tem curvas finalizadas em movimento de ascendência alinhadas tanto às sílabas tônicas (LH) quanto às pós-tônicas (>LH) e a segunda, finalizada com curvas ascendente-descendentes (LHL). Esses resultados dialogam com padrões propostos anteriormente por Moraes (2008), Silva (2011), Silva e Cunha (2012), Lira (2009) e Nunes (2011/2015), para diferentes regiões do Brasil, mas também trazem características importantes para a fala da região.

Palavras-chave: prosódia; entoação potiguar; fala potiguar.

Abstract: Intonation is associated with the vibration of the vocal folds and is considered the main prosodic element of speech (Lucente, 2008). This work aims to describe the intonation of total interrogative utterances produced by potiguar speakers, observing the fundamental frequency curve (F0). To achieve this, total interrogative utterances were collected through semi-spontaneous interviews in three cities in the western part of the state of Rio Grande do Norte. For analysis, we used the Praat software, which provides graphs and values related to the prosodic aspects, and also the DaTo system, which makes it possible to segment the utterance into smaller units, in addition to marking the variation of the F0 curve on the utterance. The variation of this curve is marked by the labels *H* and *L*, initially proposed by PierreHumbert

¹ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus sede de Mossoró, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Rio Grande do Norte, RN, Brasil. Endereço eletrônico: vitoriamasmas@gmail.com / vitoria20231006974@alu.uern.br.

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Rio Grande do Norte, RN, Brasil. Endereço eletrônico: cidcarvalho@uern.br.

(1980), which are used to mark high tones (high) and low tones (low), respectively, throughout the production. The results obtained identified that the intonation nucleus presents two configurations: the first one has curves ending in an ascending movement aligned both to the stressed (LH) and post-tonic syllables (>LH) and the second, ending with ascending-descending curves (LHL). These results dialogue with patterns previously proposed by Moraes (2008), Silva (2011), Silva and Cunha (2012), Lira (2009) and Nunes (2011/2015), for different regions of Brazil, but also bring important characteristics to the talk about the region.

Key words: prosody; intonation; potiguar speech.

Introdução

Para Barbosa e Madureira (2015), a fala é considerada como um ato complexo guiado por três sistemas: respiratório, laríngeo e articulatório. Ela também é natural e representa uma das modalidades de comunicação humana. Falar, no entanto, não implica somente produzir segmentos de forma encadeada, mas se refere, além disso, a aspectos prosódicos produzidos no momento da produção. De acordo com Lucente (2012), por meio de manipulações na vibração das pregas vocais, por exemplo, é possível determinar se o que está sendo dito é uma declaração, exclamação ou uma interrogação.

A entoação é um importante elemento da prosódia da fala e constitui a base desta pesquisa. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi analisar a entoação por meio do seu correlato físico principal, a frequência fundamental (doravante, F0), durante a produção de enunciados interrogativos totais neutros. Para cumprir com o proposto, realizamos entrevistas semiespontâneas com 14 informantes em três cidades localizadas na região oeste do estado do Rio Grande do Norte.

Para análise dos dados, utilizamos o *Software Praat*³ que disponibiliza informações relativas aos aspectos prosódicos; o *Dynamical Tones (DaTo)*, desenvolvido por Lucente (2008, 2012), que permite a marcação da curva de F0 e a segmentação do enunciado em unidades menores para que seja possível observar em quais contextos ocorrem projeções de elevação ou declínio de F0 sobre o enunciado em análise. Além desses, foi utilizado o software Jamovi⁴ que possibilita a análise estatística dos dados.

A análise foi feita na tentativa de responder a questões relativas ao modo como se comportam os aspectos entoacionais em enunciados da fala potiguar e também verificar se as

³ O praat está disponível em: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/> e é compatível com todos os sistemas operacionais.

⁴ O programa Jamovi está disponível em: <https://cloud.jamovi.org/> para todas as plataformas.

informações estão de acordo com a literatura da área ou se existe alguma particularidade em relação a dados já existentes.

Considerando esses pontos, este trabalho se estrutura da seguinte maneira: no tópico 2, apresentamos a fundamentação teórica na qual o leitor verá alguns esclarecimentos sobre os conceitos de prosódia, de entoação, de correlatos físicos, além da apresentação do sistema de notação DaTo; no tópico 3, mostramos a metodologia; no tópico 4, a análise e os resultados e, por último, as considerações finais.

Fundamentação teórica

A produção da fala não implica somente encadear constituintes linearmente, mas se refere, além disso, aos aspectos prosódicos utilizados pelos falantes no momento da produção. Diante disso, esta seção é dedicada a apresentar os principais conceitos que norteiam este trabalho: a prosódia, os correlatos físicos da prosódia e o sistema dinâmico de notação entoacional.

Prosódia e entoação

A fala é organizada em elementos segmentais e prosódicos. Os primeiros são quaisquer unidades passíveis de identificação física ou auditiva no fluxo da fala como os sons consonantais e vocálicos (Crystal, 1997). Os segundos são aspectos como características temporais (duração), intensidade e/ou altura que o falante controla para estabelecer ênfases em determinados pontos, acentuar sílabas e estabelecer diferenças entre modalidades de sentenças (Lucente, 2017). Esses elementos estão diretamente ligados aos conceitos de prosódia e entoação da fala e agem sobre os elementos suprasegmentais, unidades que estão acima do fone e são organizadas, hierarquicamente, da sílaba ao enunciado.

O termo prosódia está envolto em um complexo de discussões acerca de sua definição e da delimitação de seus fenômenos. Scarpa (1999) define a prosódia como uma variação de fenômenos que abarcam os parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, bem como o estudo dos sistemas de tom, entoação, acento e ritmo das línguas naturais. No mesmo alinhamento de Scarpa (1999), Barbosa (2019) relaciona a prosódia à forma sonora da fala, ou seja, não considera somente *o que se diz*, mas o *como se diz*. O autor enfatiza a importância dos estudos prosódicos levando em consideração que uma mesma sequência de constituintes perfeitamente segmentada e concatenada ganha inúmeros significados somente pelo controle que o falante faz de elementos prosódicos.

Para Lira (2009) e Barbosa (2019), os estudos prosódicos podem ser feitos sob duas perspectivas: da produção e da percepção. Do ponto de vista da produção, são consideradas a F0 que se relaciona à vibração das pregas vocais; a intensidade que é relacionada à resistência da glote durante a passagem do ar e a duração que se refere ao tempo gasto na produção segmental. Cada um desses aspectos resultam, respectivamente, em sensações de altura, volume e duração percebida que podem ser sentidas pelos ouvintes.

Ao longo dos últimos anos, autores como Cunha (2000), Moraes (2008), Lira (2009), Silva (2011), Nunes (2011; 2015), Castelo (2016) e outros se dedicaram a descrever como os aspectos prosódicos ocorrem na fala brasileira. Eles estão engajados em descrever, principalmente, a entoação da fala, elemento que possui um papel considerável nos estudos da área tendo recebido de Cunha (2000, p. 44) o posto de *elemento prosódico por excelência*.

Em termos de produção, a entoação é definida pela alternância dos valores da F0 ao longo da cadeia da fala (Lucente, 2008; Masip, 2014; Barbosa, 2019). Essa frequência está relacionada, conforme Lucente (2008; 2012), à vibração das pregas vocais que representa o principal parâmetro entoacional. No entanto, apesar da predominância da F0, segundo Moraes (1993) e Lira (2009), outros aspectos como duração e intensidade podem interferir e contribuir para o estabelecimento do padrão entoacional nas línguas.

À entoação são atribuídas funções importantes como a de distinguir diferentes tipos de sentenças. Essa função descrita por Moraes (1982) é dividida em dois tipos: modal principal responsável por distinguir modalidades de sentenças, como as assertivas das interrogativas (total, parcial, disjuntiva) e a modal expressiva, que se relaciona à expressão de emoções e atitudes. Neste trabalho, consideramos somente a função modal principal e a função identificadora, nomeada por Lira (2009), que oferece subsídios para a identificação geográfica, social e individual de um falante.

Após a compreensão desses dois conceitos acima e das funções da entoação, na seção seguinte, apresentamos as características entoacionais dos enunciados interrogativos totais neutros, que foram selecionadas e consideradas para análise.

Sentenças interrogativas totais neutras

Durante a comunicação, utilizamos a fala para produzir diferentes modalidades enunciativas como declarar, exclamar ou interrogar; mas também para exprimirmos sentimentos tais como: desejos, emoções e atitudes como raiva, surpresa e alegria. Nesse sentido, Nunes (2015, p. 92) destaca que, na mesma sequência linguística, o falante pode ultrapassar o limite do querer obter somente as informações necessárias, pois

Tomando o exemplo ‘Maria vem?’, (...) podemos inferir que o interlocutor que faz a pergunta pode simplesmente querer saber se Maria vem, mas pode estar ironizando ou confirmando se Maria vem. Do mesmo modo que pode proferir a frase de maneira alegre ou triste. Tanto a informação prosódica que nos leva a crer que o interlocutor confirma se a Maria vem ou que imprime valor emocional à sua elocução sugerem que a entoação cumpre um papel modal que tem relação com o objetivo da comunicação.

Entende-se, portanto, que a informação pragmática que está por trás do enunciado pode alterar a análise entoacional da sentença. Por esse motivo, optamos por questões neutras, ou seja, aquelas em que o locutor tem como desejo básico obter informações que lhes são desconhecidas. Nesse sentido, não há sobreposições de expectativas, apenas a de obter a informação desejada.

As sentenças escolhidas para este trabalho, as interrogativas, possuem algumas subcategorias: a) as interrogativas absolutas ou totais, são aquelas que solicitam resposta sim/não e não possuem pista morfossintática como pronomes interrogativos no início e são diferenciadas prosodicamente pela forma que o falante a produz como é o caso de *você vai sair hoje?*. b) as parciais, contém partículas interrogativas e não solicitam somente uma resposta binária como em *quando você vai sair?*. c) as alternativas ou disjuntivas que possuem mais de um elemento para a escolha e contam com a partícula *ou* como em *Você vai sair hoje ou amanhã?*. Além dessas, outro tipo amplamente estudado é a questão eco, que consiste na repetição do que se ouviu anteriormente, nesse tipo, sugere-se que a pessoa que fala tenha dúvida sobre o conteúdo mencionado anteriormente, como em *você disse que vai sair hoje?* (Lira, 2009; Masip, 2014).

Este trabalho se inscreve no estudo das sentenças interrogativas totais. Alguns pesquisadores como Moraes (2008), Nunes (2011), Silva e Cunha (2012) e outros já descrevem o padrão entoacional para esse tipo de sentença em diferentes dialetos do país por meio das configurações da curva de F0 e também dos traços de duração e de intensidade, os quais contribuem para o estabelecimento do padrão enunciativo.

Na extensão da sentença, dois pontos são fundamentais para a análise das sentenças interrogativas aqui empreendidas: o acento pré-nuclear formado pela tônica e suas adjacentes e pelo núcleo entoacional formado pela tônica final e de suas átonas adjacentes. Este sendo considerado como o principal caracterizador das modalidades de sentença, como bem atestam os autores: Moraes (2008) e Nunes (2011, 2015).

Como vimos acima, as características entoacionais das sentenças são passíveis de análise graças ao correlatos físicos que se referem à produção da fala humana e são mensurados em softwares de análise voz. A definição desses correlatos será apresentada no tópico seguinte.

Os correlatos físicos da prosódia

Ao produzirmos a fala, controlamos parâmetros físicos para causar sensações no ouvido daqueles que nos escutam (Barbosa, 2019). Esta seção trata de dois aspectos prosódicos que recaem sobre a cadeia enunciativa: a F0 e a duração.

A F0, medida em hertz, é um dos traços físicos da prosódia. Segundo Barbosa (2019), corresponde ao número de vezes que as pregas vocais completam ciclos de vibração em intervalos regulares de um segundo. Esses ciclos são controlados pelos músculos da laringe que determinam a tensão nas pregas. Esse autor observa que o falante controla a frequência fundamental para expressar a entoação que ele deseja ao enunciado.

Lucente (2012) considera a F0 como o parâmetro mais importante para a determinação do padrão entoacional das línguas. No entanto, apesar da sobreposição da F0, outros parâmetros, como a duração e a intensidade são também importantes para a delimitação do padrão entoacional. A duração está relacionada ao tempo gasto durante a produção de sílabas ou sons. De acordo com Nunes (2015), depende da velocidade de fala, da qualidade do segmento e de como se dá o encadeamento das unidades. A análise da duração é feita por meio da análise visual de espectrogramas de banda larga com auxílio de medidas em milissegundos para sílabas e segundos para unidades acima da sílaba, como as palavras. Outro parâmetro importante que é considerado para auxiliar na descrição do contorno entoacional é a intensidade que se relaciona à resistência que a glote oferece à passagem do ar.

Esses aspectos prosódicos são descritos por meio de softwares de análise de voz e de sistemas de marcação entoacional. O sistema de notação utilizado nesta pesquisa será apresentado no tópico seguinte.

O sistema dinâmico de notação – DaTo

Para análise dos aspectos entoacionais, Lucente (2008, p. 23) desenvolveu um sistema de notação, que, segundo ela, "surgiu da necessidade de se obter uma descrição criteriosa dos fenômenos envolvidos na entoação do PB e a classificação destes". O sistema trabalha com a ideia de contorno dinâmico, descrito por Lucente (2012, p. 99) como sendo "uma unidade tonal que contém elementos comunicativos expressos em uma trajetória ideal da curva entoacional, especificada por um alvo a ser atingido e associada a uma unidade segmental linguística". Para a autora, essa unidade é a sílaba tônica das palavras.

Por meio do sistema, é possível observar o contexto segmental em que ocorre cada modificação fonética e a regularidade do contorno entoacional para determinadas modalidades de sentenças. Além disso, o sistema apresenta alguns modelos de contornos mais ou menos

alinhados à sílaba tônica. Essa combinação de tons altos/*high* (H) com tons baixos/*low* (L) marca a entoação. No quadro 1, pode ser observado o alinhamento destes à sílaba tônica.

Quadro 1 - Contornos dinâmicos do sistema de notação

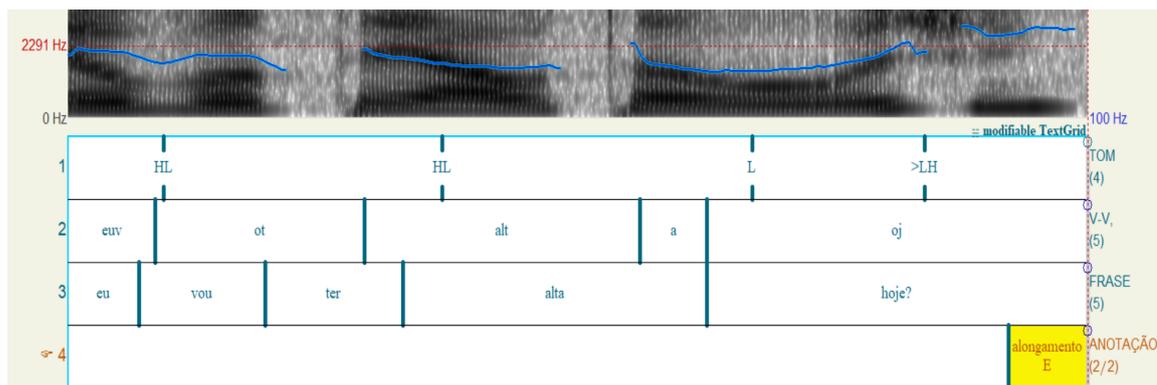
Rótulo	Conceito
LH	Notação que marca o contorno que parte de uma posição baixa na sílaba pretônica e alcança seu pico alinhado à vogal tônica.
>LH	Notação que marca o contorno que parte de uma posição baixa na consoante da sílaba tônica e tem todo o movimento de subida alinhado à vogal tônica, alcançando seu pico após a vogal tônica.
HLH	Notação que marca o contorno que tem o primeiro pico alinhado à primeira sílaba da palavra e o seguinte à sílaba tônica.
HL	Notação que marca o contorno que parte de uma posição alta na sílaba pretônica e alcança seu nível mais baixo alinhado à vogal tônica.
>HL	Notação que marca o contorno que parte de uma posição alta na consoante da sílaba tônica e tem todo o movimento de descida alinhado à vogal tônica, alcançando seu nível mais baixo após a vogal tônica.
LHL	Notação que marca a subida obrigatória de F0 antecedendo sua descida, realizando assim um movimento de subida e descida assemelhando-se a uma corcova. É também chamado de <i>contorno do dromedário</i> ou <i>circunflexo</i> .

Fonte: Adaptado de Lucente (2008).

A figura 1 ilustra o sistema de notação organizado em camadas. Lucente (2014) diz que podem ser aplicadas até seis camadas, no entanto, utilizamos apenas quatro das camadas disponíveis: informação pragmática, ortográfica, sílaba v-v e contorno, denominado neste trabalho como tom. Da base ao topo, a camada quatro – de informações pragmáticas – destina-se a marcar possíveis ruídos ou intervenções externas à produção como: tosses, espirros, pausas longas ou ruídos; a terceira camada é destinada à escrita ortográfica da sentença; a segunda é destinada à segmentação silábica de vogal a vogal (sílabas v-v) que são unidades prosódicas de tamanho similar ao da sílaba fonológica, mas que não são contadas da maneira tradicional, pelas suas fronteiras, visto que essas são geralmente ocupadas por consoantes e tendem a serem concatenadas na pronúncia, o que dificulta a delimitação de limites entre elas. A primeira camada corresponde à marcação da curva de F0 com rótulos que ilustram a combinação de movimentos ascendentes e descendentes durante toda a enunciação. Os movimentos altos da

curva são marcados por H (*high*) e os movimentos baixos, marcados por L (*low*), conforme a proposta de Pierrehumbert (1980), que se estende até os estudos mais recentes. A marcação desses tons é feita durante toda a sentença para que sejam gerados os contornos específicos para determinadas modalidades.

Figura 1- Ilustração do sistema Dato na marcação das camadas.



Fonte: Ilustração nossa do sistema Dato feita no Praat.

Na figura 1, acima das marcações do sistema Dato, apresenta-se a imagem espectral disponibilizada pelo Praat. A linha azul mostra a trajetória de F0, chamada de contorno entoacional. As marcações em cinza escuro e cinza claro representam o espectrograma que permite a observação das diferentes articulações durante a produção. Os segmentos vocálicos e consonantais vozeados são marcados com maior evidência e a ausência de vozeamento em determinados pontos e as pausas, são marcadas em cinza claro.

Vimos nesta seção que, durante a produção da fala, controlamos parâmetros fisiológicos como a vibração das pregas vocais ou a duração que caracterizam a entoação da fala. A entoação é um importante parâmetro que funciona como principal caracterizadora de modalidades de sentenças e/ou da região em que o falante está inserido. Esse controle pode ser descrito pelos correlatos físicos que podem ser obtidos pelos softwares de análise de voz e a caracterização deles sobre a sentença pode ser observada pelos sistemas de notação, como o DaTo. No tópico a seguir, demonstramos como realizamos a seleção e análise da pesquisa.

Metodologia

Este trabalho é fruto de uma pesquisa experimental. Nos subtópicos seguintes, apresentaremos as técnicas utilizadas para construção do *corpus* e os procedimentos utilizados para análise.

Corpus

Para a pesquisa, utilizamos o *corpus* C-POTI que se constitui de gravações de fala realizadas em três cidades do médio oeste (atualmente, denomina-se região intermediária de Mossoró) do estado do Rio Grande do Norte, especificamente, Apodi, Caraúbas e Patu que são importantes cidades dessa região. Esse *corpus* é vinculado ao Grupo de Estudos em Linguística Computacional (GELC) da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA e ainda não está disponível publicamente.

As gravações foram feitas com 14 falantes naturalmente potiguares e sem viagens longas a outros estados ou países. Antes da gravação, todos os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante a utilização dos dados somente para a pesquisa. Os áudios coletados foram identificados por códigos os quais não constam características dos nomes dos informantes.

O *corpus* é composto por palavras com marcações de fenômenos fonéticos presentes na fala dessa região, além de sentenças declarativas, interrogativas e exclamativas. Para essa pesquisa, foram utilizadas somente as interrogativas totais neutras coletadas por meio de entrevistas semiespontâneas.

Para a coleta dos dados, o entrevistador utilizou-se de situações hipotéticas motivadoras que foram inspiradas nos inquéritos do projeto ALiB - Atlas Linguístico do Brasil, mais precisamente, no questionário fonético- fonológico. Os tópicos abaixo demonstram como as situações foram apresentadas e as respostas esperadas, adaptadas de Cardoso *et alii* (2014)

- Suponhamos que você está internado (a) em um hospital e quer saber se vai ter alta hoje, como você perguntaria? Resposta esperada do entrevistado: eu vou ter alta hoje?
- Você quer saber do seu amigo/colega/esposo/esposa/filho/filha se ele(a) vai sair hoje, como você perguntaria? Resposta esperada do entrevistado: você vai sair hoje?

Ladd (1996) afirma que para a investigação da fala natural, muitas vezes, é necessária a quebra de sua naturalidade por meio do controle dos experimentos. Esse ponto de vista explica o fato de termos escolhido o *corpus* semiespontâneo em detrimento do espontâneo, pois este, apesar de rico para os estudos entoacionais, pode apresentar improvisações que levam à impossibilidade de seleção de um conjunto de sentenças do mesmo tipo. Então, pela necessidade de padronização, foi imprescindível a utilização de algum mecanismo de controle mínimo, neste caso, as entrevistas semiespontâneas.

Procedimentos de análise

Após a coleta, observamos e selecionamos quatorze (14) enunciados produzidos por falantes diferentes para análise. Da análise, excluímos as sentenças cujos produtores faziam alto controle da fala aproximando a produção à fala pouco natural e os enunciados incompletos.

Após essa filtragem, as sentenças foram segmentadas e os contornos marcados pelo sistema DaTo. Por meio desse sistema, é possível marcar manualmente a sentença em termos pragmáticos, semânticos e entoacionais. A execução desse sistema foi realizada no *software* Praat. Esse programa apresenta a curva de F0 e o espectrograma para análise visual e marcação dos contornos ao longo do enunciado.

Após a análise visual, a segmental e a marcação dos contornos entoacionais, partimos para a extração e sistematização quantitativa dos dados. Para isso, consideramos como variáveis a F0 e a duração em relação às sílabas do enunciado e descrevemos o comportamento nos principais pontos da oração: o pré-núcleo e o núcleo, além da frequência de ocorrência de cada contorno. A descrição estatística foi realizada por meio do *software* Jamovi. Esse programa é uma ferramenta de modelagem estatística construída por meio da linguagem estatística R e está disponível gratuitamente.

Análise e resultados

A análise dos dados foi feita com base em gráficos de duração e de F0, disponibilizados pelo *Praat*, para descrever o controle que os falantes fazem desses parâmetros. A partir disso, fizemos uma análise essencialmente quantitativa e descritiva de 14 enunciados para demonstrar o comportamento dos parâmetros supracitados, além de verificar a existência de repetições de tons sucessivos que levem a padrões no *corpus* utilizado.

Buscamos descrever como os falantes potiguares controlam essas frequências acústicas para produzir as sentenças solicitadas. A pesquisa de Moraes (2008) enfatiza que a parte do enunciado mais importante para análise é o núcleo entoacional, ou seja, a última sílaba tônica e suas adjacentes. Na análise, demonstramos também o alinhamento tonal sobre as sílabas.

Para caracterizar esses parâmetros, organizamos esta seção da seguinte forma: primeiro, descrevemos a trajetória da curva de F0 para cada contorno e em seguida a duração da última sílaba tônica dos enunciados.

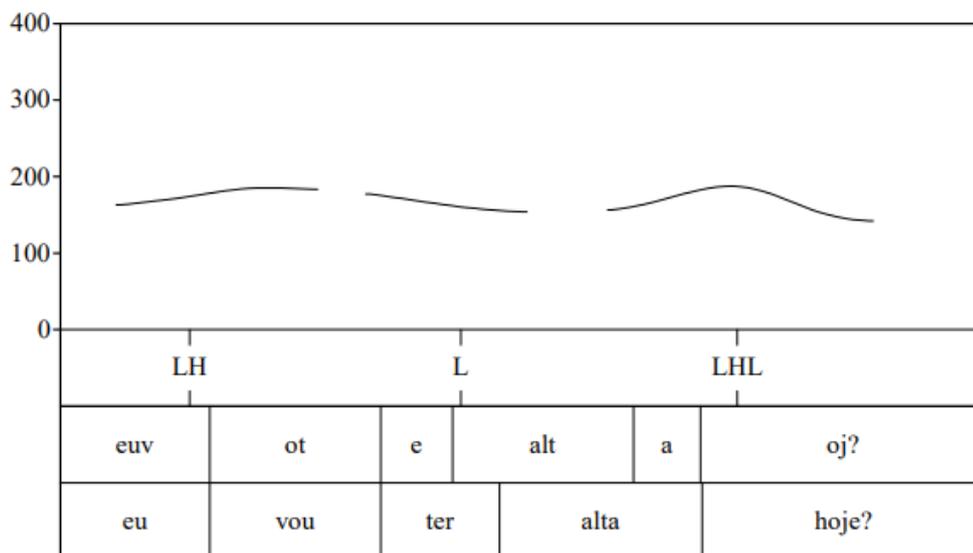
A descrição dos contornos entoacionais

Antes de dar início a este tópico, ressaltamos que os valores relativos à F0, medidos em Hertz, apresentam variações em cada exemplo, pois cada pessoa possui características

fisiológicas particulares, fato que gera diferentes valores de F0 mais baixos ou mais altos, para cada informante. Contudo, entendemos que a apresentação dos valores é importante para uma descrição mais precisa da variação da curva de F0 ao longo do enunciado. Além disso, enfatiza-se que analisamos e encontramos essas características nas duas interrogativas supracitadas: *voce vai sair hoje?* e *eu vou ter alta hoje?*. No entanto, serão expostos apenas um exemplo prototípico de cada tipo de contorno.

A análise entoacional identificou dois contornos para as interrogativas totais, o primeiro deles é o ascendente-descendente. Esse comportamento pode ser visto no gráfico 1, em que a curva entoacional, linha preta que se organiza ao longo do enunciado, inicia em baixo nível e se eleva na palavra *vou*. No exemplo abaixo, o informante iniciou o enunciado com uma frequência média de 150 Hz, elevando a curva na sílaba tônica [vo] de *eu vou*. Após isso, a curva segue em declínio até o núcleo entoacional, momento em que atinge o pico de F0 alinhado à vogal da sílaba tônica da palavra *hoje* e é seguido por uma finalização descendente sobre a sílaba pós-tônica da palavra.

Gráfico 1 - Comportamento entoacional do enunciado *eu vou ter alta hoje?*.

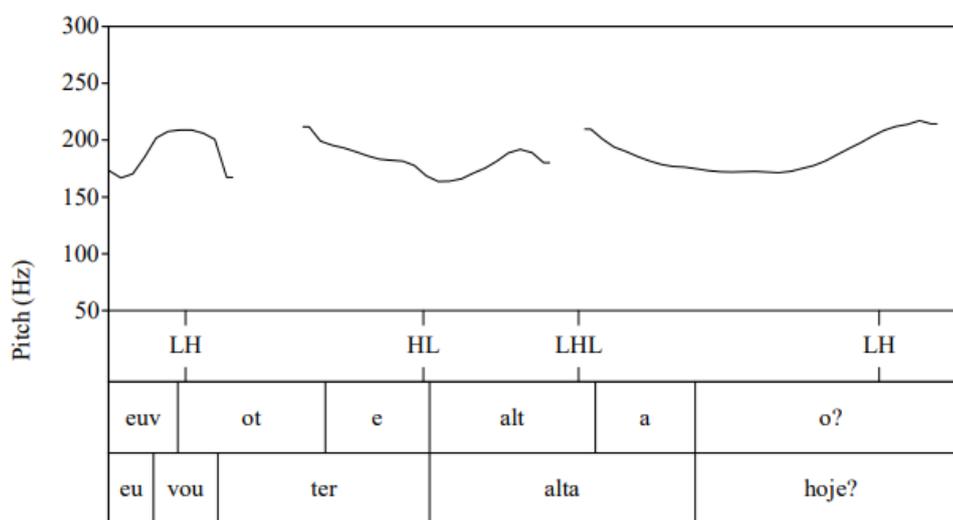


Fonte: Autoria própria

Essa configuração ascendente-descendente é geralmente encontrada na literatura, dialogando com resultados apresentados por autores como Moraes (2008); Lira (2009); Nunes (2011); Silva (2011) e Masip (2014). No entanto, apesar de bastante mencionado pela literatura, ele está presente em apenas 36% dos nossos dados, restando maior predominância ao contorno ascendente, que foi encontrado alinhado à sílaba tônica e à sílaba pós-tônica.

O primeiro alinhamento ascendente pode ser visto no gráfico 2, que mostra o enunciado *eu vou ter alta hoje?*. No exemplo, o falante inicia a produção a cerca de 160 Hz e faz a primeira elevação de F0 na primeira sílaba tônica [vo]. Após isso, segue estável até o núcleo entoacional, onde há ascendência, e a curva chega a um pitch médio de 240Hz sobre a sílaba tônica [o] da palavra *hoje*. A curva nesse tipo de contorno desaparece sobre a sílaba tônica, a interrogação ilustra onde ocorre essa pausa. Sendo assim, não existe movimento algum de F0 sobre a pós-tônica.

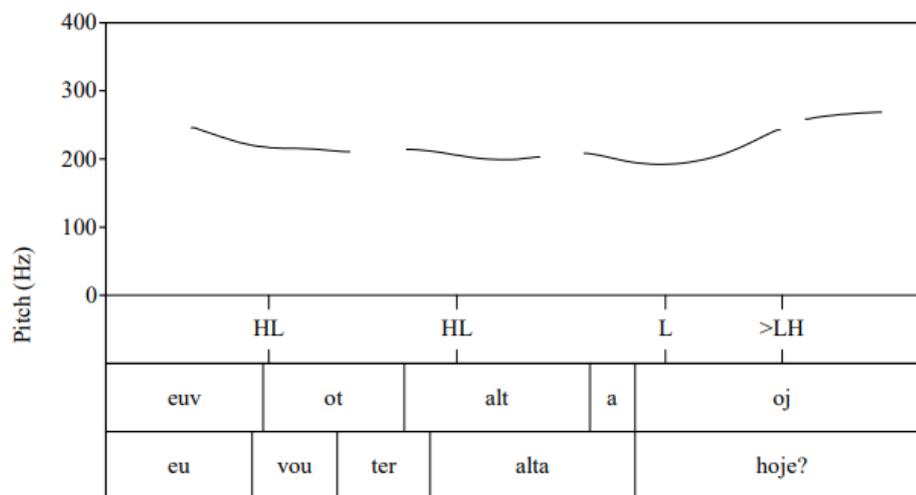
Gráfico 2 - Comportamento entoacional do enunciado *eu vou ter alta hoje?*.



Fonte: Autoria própria.

O segundo alinhamento do contorno ascendente apresenta-se no gráfico 3. Nesse caso, a curva segue o comportamento semelhante às demais realizações: sobe na primeira sílaba tônica e, em seguida, apresenta um movimento declinatório até a última tônica, onde, novamente, eleva-se em /o/. A partir disso, segue em ascendência até o final da produção, tendo seu pico na sílaba átona final. Esse alinhamento é mencionado em Lira (2009) para interrogativas totais produzidas por informantes de São Luís e Salvador, Silva (2011) e Cardoso *et alii* (2014) para algumas capitais brasileiras, inclusive para a capital potiguar, Natal. Além desses, Nunes (2015) também encontra esse contorno para falares sergipanos.

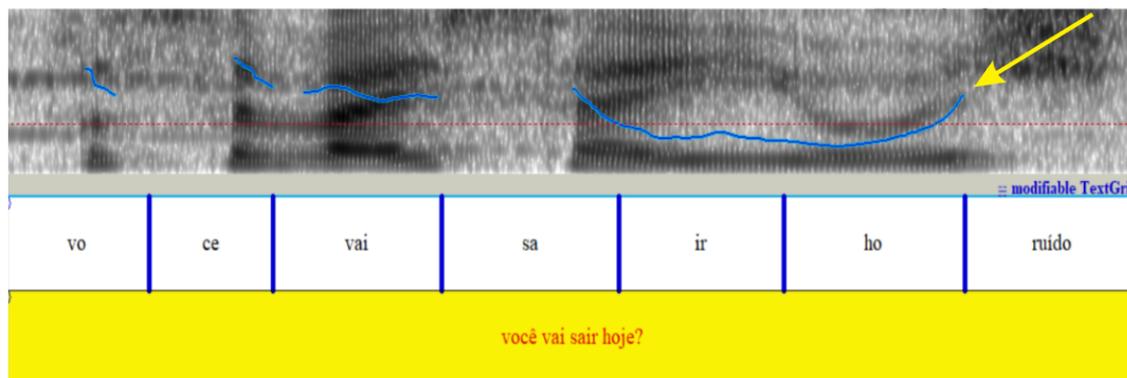
Gráfico 3 - Comportamento entoacional de *eu vou ter alta hoje?*.



Fonte: Autoria própria.

Conforme foi visto, as sentenças analisadas apresentaram duas configurações entoacionais, uma ascendente e a outra decrescente. A configuração decrescente aparece em 36% dos dados. O contorno ascendente apresenta-se alinhado em dois pontos: o primeiro está alinhado à pós-tônica e ocorreu em 21% dos nossos dados, e o segundo, alinhado à sílaba tônica, ocorreu em 43%. Este contorno, que apresenta um truncamento da curva sobre as tônicas dos enunciados, é o dado que se mostrou mais significativo em nosso estudo e pode ser visto pelo espectrograma na figura 3, no qual se percebe que a curva sobe na tônica, no entanto, a região da pós-tônica não contém vibração. Importa ressaltar que utilizamos o termo *truncamento* apenas para destacar o desaparecimento da curva sobre a sílaba pós-tônica, visto que essa pesquisa não apresenta dados suficientes para determinar se o desaparecimento da curva é, de fato, um truncamento da pós-tônica ou somente um ensurdecimento da sílaba, devido ao segmento palatal.

Figura 3 - Truncamento da curva de frequência



Fonte: Autoria própria.

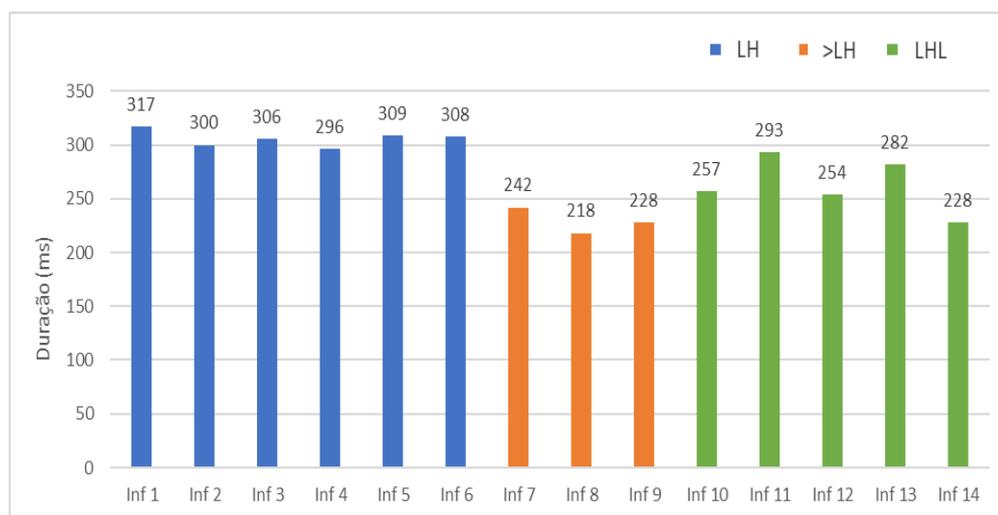
Além dos aspectos relacionados à frequência fundamental dos enunciados, analisou-se, também, a duração em relação a cada contorno final.

A duração dos contornos finais

Além do parâmetro da F0, analisaram-se também os detalhes relativos à duração, considerando a extensão do enunciado que compreende a sílaba tônica e a pós-tônica. Essa análise foi realizada com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas no que se refere à duração em relação aos três contornos encontrados ou se eles são diversos somente no que tange à F0. Os dados verificados demonstram que os enunciados produzidos com a ascendência sobre a sílaba tônica possuem duração superior aos demais, apesar da curva de frequência fundamental não ocorrer até o final do enunciado.

O gráfico 4 demonstra o tempo gasto por cada falante da pesquisa e a concentração de valores para cada contorno. Para ilustrar, agrupamos os contornos por cores: a cor azul representa as sentenças que apresentam o truncamento sobre a sílaba tônica e concentra valores entre 296 e 317 milissegundos; a cor laranja representa o contorno ascendente sobre a átona pós-tônica, que concentra valores entre 218 e 242 milissegundos; a cor verde representa o contorno descendente e concentra valores entre 228 e 293 milissegundos.

Gráfico 4 - Duração dos contornos finais por falante.



Fonte: Autoria própria.

A partir desses dados, fizemos uma análise estatística da variância (teste Anova) para comparar o grau de significância entre os grupos LH, >LH e LHL, visto que o primeiro apresentou duração superior. Os testes foram feitos para verificar se as diferenças entre eles

eram, de fato, significativas. Antes da aplicação do teste de variância heterogênea de Welch, aplicamos o teste de normalidade Shapiro-Wilk o qual apresentou um p-valor de 0.589, mostrando que os dados que analisamos tinham distribuição normal. O teste estatístico Anova retornou um p-valor de < 0.001 , mostrando que existem diferenças significativas nas durações entre os grupos dos contornos finais dos enunciados.

Como o teste de variância se mostrou significativo, fizemos a comparação múltipla entre os grupos utilizando o teste Post-Hoc de Tukey, o qual apresentou os resultados na tabela 01.

Tabela 01 - Teste Post-Hoc de Tukey para a duração entre os grupos LH, >LH e LHL dos contornos finais dos enunciados interrogativos.

		LH	LHL
>LH	Diferença média	-76.7	-31.5
	p-valor	<.001	0.044
LH	Diferença média	—	45.2
	p-valor	—	0.001

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode ver na tabela 01, a comparação múltipla da duração entre os grupos mostra que existe diferença significativa entre os valores duracionais dos contornos finais dos enunciados. O cruzamento entre a duração das variáveis contornos finais >LH (esse contorno começa na posição baixa e sobe a partir da sílaba tônica até a pós-tônica) com o contorno LH (o contorno inicia na posição baixa na sílaba pretônica com o pico alinhado à vogal tônica) tem diferença significativa, uma vez que apresenta uma diferença média de -76, 7 e um p-valor menor que 0.001. Outra diferença significativa está presente entre os valores duracionais de >LH com o LHL (O contorno que realiza um movimento de subida e descida assemelhando-se a uma corcova) o qual apresenta um p-valor de 0.044, ou seja, menor que 0.05. Por último, a interseção entre a duração de LH e de LHL também expressa que existe diferença significativa desses contornos finais, pois tem o p-valor de 0.001.

Assim, esta análise mostra que, além dos diferentes movimentos de frequência, os falantes potiguares também projetam uma duração específica para cada contorno. Os resultados evidenciam que os contornos finais dos enunciados interrogativos, quando terminados em LHL, apresentam uma configuração ascendente-descendente como expressa a literatura e dialoga com resultados apresentados pelos autores supramencionados; quando terminados em LH, evidenciam uma curva com o comportamento inicial semelhante às demais realizações, no entanto, o contorno final não se mostra predominante na literatura, apesar de majoritário neste estudo; o final >LH também foi encontrado, assim como também foi visto em análises realizadas na literatura, inclusive na capital norte rio-grandense. Além disso, cada contorno possui uma duração normal que parece ser característica de cada um. Dessa forma, a análise demonstrou que existem características importantes que se aproximam da literatura da área, mas também características particulares na fala do *corpus* analisado.

Conclusão

Esta pesquisa identificou duas configurações entoacionais possíveis para enunciados do tipo questão total paroxítona na região oeste do estado do Rio Grande do Norte. As sentenças analisadas demonstraram regularidade em relação ao comportamento inicial, sendo marcadas, normalmente, pelo rótulo LH, que apresenta um movimento descendente inicial e é seguido por uma ascendência na sílaba tônica da primeira palavra do enunciado, conforme demonstram os achados de Fernandes (2007). Após a ascendência, a curva geralmente decresce e volta a ter elevação na região nuclear, onde se tem maior variação.

Em relação ao final, encontrou-se três tipos de contornos, sendo eles: o contorno (1) ascendente-descendente que dialoga com padrões propostos anteriormente por autores como Moraes (2008) que em sua pesquisa realizada com uma falante nativa do Rio de Janeiro, caracterizou a interrogativa total neutra com a mesma configuração circunflexa e com pico alinhado à sílaba tônica, Lira (2009) que caracterizou falares nordestinos e encontrou essa configuração para falares de Fortaleza e João Pessoa, Nunes (2011) para as sentenças interrogativas totais paroxítonas produzidas por falantes catarinenses, Silva e Cunha (2012) para diferentes capitais brasileiras e Masip (2014) que atribui esse contorno às orações não-oxítonas. Esse contorno é, portanto, amplamente encontrado no Brasil.

Além disso, encontramos o contorno (2), ascendente, que apresenta alinhamento em dois pontos: na sílaba tônica e na pós-tônica. O alinhamento à pós-tônica é encontrado nos dados de Lira (2009) para informantes de São Luís e Salvador; em Silva (2011) e Cardoso *et alii* (2014) para capitais brasileiras, assim como na pesquisa de Nunes (2015) para informantes

sergipanos. O contorno alinhado à sílaba tônica demonstrou-se mais produtivo nos enunciados analisados e vai na contramão de resultados encontrados por outros trabalhos, levando em consideração sua maior frequência. Enunciados com esse contorno possuem uma pausa da curva sobre a sílaba tônica e possuem maior tempo de duração na produção.

Com isso, conclui-se que os dados analisados nesta pesquisa corroboram com estudos realizados anteriormente em diferentes áreas do país, mas também revelaram características importantes da fala potiguar. Acredita-se que essas informações são fundamentais para a caracterização dos falantes dessa região, que não possui estudos descritivos desse tipo, além de contribuir para o engajamento de novas pesquisas na área que considerem outras variáveis ou as mesmas em outros tipos de *corpus* ou contextos.

Referências

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, P. A. **Prosódia**. Parábola: São Paulo, 2019.

CARDOSO, S. A. M; MOTA, J. A; AGUILERA, V. A; ARAGÃO, M. S. S; ISQUERDO, N. A; RAZKYM, A.; MARGOTTI, F. W.; ALTENHOFEN, C.V. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, vol. 2, 2014.

CASTELO, J. **A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do Brasil: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica**. 2016. 182 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. 4. ed. Cambridge, MA: Blackwell. 1997.

CUNHA, C. de S. **Entoação Regional no Português do Brasil**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2000.

ERNANDES, F. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LADD, D. R. **Intonational Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LIRA, Z. de. **A entoação modal em cinco falares do Nordeste brasileiro**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LUCENTE, L. **DaTo: Um sistema de notação entoacional do português brasileiro baseado em princípios dinâmicos**. Ênfase no foco e na fala espontânea. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LUCENTE, L. **Aspectos dinâmicos da fala e da entoação do português brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LUCENTE, L. Introdução à análise entoacional, 2017. In: FREITAG, R. M. K.; LUCENTE, L. (orgs.). **Prosódia da fala: pesquisa e ensino** [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017. 162 p.

MASIP, V. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. E.P.U. Rio de Janeiro, 2014.

MORAES, J. A. **Em torno da Entoação**: alguns problemas teóricos. Rio de Janeiro: Cultura Linguística, 1982.

MORAES, J. A. A Entoação Modal Brasileira: Fonética e Fonologia, **Cadernos de Estudos Linguísticos**. São Paulo: Unicamp, pp.101-111, 1993.

MORAES, J. A. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. Proceedings of the Speech Prosody: **Fourth Conference on Speech Prosody**, Campinas, 2008.

NUNES, V. G. **Análises entonacionais de sentenças declarativas e interrogativas totais nos falares florianopolitano e lageano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NUNES, V. G. **A prosódia de sentenças interrogativas totais nos falares catarinenses e sergipanos**. 2015. 563 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIERREHUMBERT, J. **The Phonology and Phonetics of English Intonation**. PhD. Thesis, MIT, 1980.

SCARPA, E. M. (org.). **Estudos de Prosódia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SILVA, J. C. B. **Caracterização prosódica dos falares brasileiros: as orações interrogativas totais**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, J. C. B.; CUNHA, C. S. Caracterização prosódica dos falares brasileiros: a questão total. Natal, **Revista do Gelne**, v. 14, p. 59-75, 2012.

Sobre os autores

Vitória Maria Albuquerque Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8987-780X>)

Mestranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós- Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal Rural do SemiÁrido (UFERSA), com experiência em pesquisas acadêmicas em nível de iniciação científica pelo PIVIC e pelo PICI relacionadas à modalização/modalidade na LP e também aos aspectos prosódicos da língua portuguesa do Brasil, especialmente à entoação da fala potiguar.

Cid Ivan da Costa Carvalho (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9358-7792>)

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é professor e pesquisador da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e ministra disciplinas no curso Licenciatura em Letras Português, no Campus de Caraúbas; é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no qual desenvolve pesquisa nas áreas de Análise e Descrição linguística dos aspectos fonética e fonologia do português, na sociolinguística quantitativa e na Linguística Computacional. Além disso, coordena o Grupo de Pesquisa em Linguística Computacional (GELC), no qual pesquisa e desenvolve tecnologias da linguagem para o Português Brasileiro.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Currículo Lattes: organização retórica da seção resumo nas subáreas de linguística e literatura

Curriculum Lattes: rhetorical organization of the summary section from the subareas of linguistics and literature

Dandara Rochelly Fernandes Araújo¹
Barbara Olímpia Ramos de Melo²

Resumo: Dada a importância da presença do currículo Lattes no contexto acadêmico, considerando, em especial, a seção do resumo, nos questionamos como as informações são organizadas e distribuídas e quais propósitos se pretende atingir ao construir o resumo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a organização retórica do resumo do currículo Lattes na área de Letras, especificamente, identificar as regularidades das informações nas subáreas de Linguística e Literatura e descrever os movimentos e estratégias retóricas. A pesquisa se insere na Teoria dos Gêneros de abordagem sociorretórica. Portanto, recorreremos aos estudos de Bawarshi e Reiff (2023), Swales (1990), Bezerra (2022), Hemais e Biasi-Rodrigues (2012), Biasi-Rodrigues (2009), Oliveira e Bezerra (2021), Bhatia (2009) e Porto e Melo (2020). A metodologia tem caráter descritivo e comparativo. O *corpus* é constituído por 20 resumos de currículo Lattes de membros atuantes em programas de pós-graduação. Foi possível produzir um quadro da organização retórica comparando as duas áreas. Verificamos cinco movimentos retóricos e quatorze estratégias retóricas. Identificamos que o resumo do currículo Lattes faz parte de uma colônia de gêneros com função resumitiva e com propósitos comunicativos específicos do seu meio de circulação.

Palavras-chave: modelo *CARS*; resumo do currículo Lattes; análise de gêneros.

Abstract: Due to the constant presence of the Curriculum Lattes in the academic context, specially its summary section, we questioned how information is organized and distributed within it as well as which are their the intended purposes. Hence, this research aims at analyzing the rhetorical organization of Curriculum Lattes from the Language and Literature Studies (Letras) area, more specifically, identifying the regularities of information in the Linguistics and Literature area, and describing the moves and rhetorical strategies. This research is in congruence with the Genre Theory in a sociorhetorical approach. Thus, it is based on theorists such as Bawarshi and Reiff (2023), Swales (1990), Bezerra (2022), Hemais and Biasi-Rodrigues (2012), Biasi-Rodrigues (2009), Oliveira and Bezerra (2021), Bhatia (2009) and Porto and Melo (2020). The methodology is classified as descriptive and comparative. Its corpus is composed by 20 curriculum Lattes' summaries that belong to acting members of post-graduation programs. It was possible to produce one board for the rhetorical organization comparing the both areas. We verified five rhetorical moves and fourteen rhetorical strategies.

¹ Universidade Estadual do Piauí, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina, PI, Brasil. Endereço eletrônico: dandararfa@aluno.uespi.br.

² Universidade Estadual do Piauí, Programa de Pós-graduação em Letras, Teresina, PI, Brasil. Endereço eletrônico: barbara.olimpia@ccm.uespi.br.

We identified that the curriculum Lattes' summary is part of a genre colony with summarizing functions, but its communicative purposes are specific to its discursive environment.

Keywords: *CARS* model; curriculum Lattes' summaries; genre analysis.

Introdução

A partir da década de 1980, a equipe de funcionários do CNPQ concentrou-se em produzir um formulário padrão com dados acadêmicos dos pesquisadores. Conforme descrito na plataforma Lattes³, seção *sobre a plataforma - histórico*, o objetivo foi propiciar a avaliação curricular do pesquisador, criar uma base de dados para a seleção de consultores e de especialistas e obter estatísticas de pesquisa. Depois de algumas tentativas, a Plataforma Lattes foi lançada em agosto de 1999. Em seu nome, há a homenagem ao físico brasileiro Césare Giulio Lattes.

Na plataforma, é possível acessar várias informações sobre os pesquisadores e as pesquisas no Brasil e, desde 2002, em alguns países da América Latina. Assim, ela se tornou um grande banco de dados indispensável aos pesquisadores e também para as políticas públicas de fomento à pesquisa e à pós-graduação. Um dos tópicos mais acessados para conhecer o perfil do pesquisador é o currículo Lattes, pois ele disponibiliza, dentre outras informações, as suas produções. Tais informações podem ser geradas automaticamente ou editadas pelos usuários da plataforma.

O resumo é disponibilizado como acesso rápido, antes de abrir o currículo, em resposta à sessão *buscar currículo Lattes* e também posto à vista no início da página do pesquisador posterior a sua foto. Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: quais informações estão presentes e são recorrentes? Quais propósitos comunicativos se pretende atingir ao selecionar algumas informações em detrimento de outras? Haverá influência das culturas disciplinares na seleção, organização e distribuição das informações contidas nesta seção do Lattes?

Nesse meandro, recorreremos à Teoria dos Gêneros, pois, conforme Bhatia (2009, p.160), ela explora a língua tentando compreender “por que os membros de comunidades disciplinares específicas usam a língua da maneira como fazem?”. Assim, a teoria abrange, como define Bhatia (2009), os fatores sócio-culturais e cognitivos que dialogam com as estratégias utilizadas pelos membros para atingir seu propósito comunicativo.

³ Disponível no link: <https://lattes.cnpq.br/>.

Contudo, nosso objetivo geral é analisar a organização retórica do gênero resumo do currículo Lattes. Mais especificamente, identificar suas regularidades nas áreas disciplinares de Linguística e Literatura e descrever os movimentos e estratégias retóricas recorrentes.

Assim, com base na proposta teórico-metodológica proposta por John Swales (1990), definimos o marco analítico do presente estudo. Seleccionamos, para compor o *corpus*, o total de 20 resumos do currículo Lattes de membros experientes e atuantes em programas de pós-graduação em Letras de duas culturas disciplinares: Linguística e Literatura. Dessa forma, para compreender a organização retórica dos propósitos comunicativos, recorreremos a pistas léxico-semânticas. Nesse viés, comparamos as duas culturas disciplinares, buscando identificar as regularidades presentes no *corpus* analisado.

O artigo está organizado em quatro seções: além dessa introdução e das considerações finais, trazemos a discussão sobre a teoria dos gêneros, em particular a perspectiva de John Swales e três concepções basilares para este estudo: propósito comunicativo, comunidade discursiva e cultura disciplinar, esta última na perspectiva de Hyland (2000); em seguida, abordamos a noção de colônia de gêneros resumo. Os passos metodológicos estão em seguida; e, por fim, a análise e discussão dos dados, acompanhada das considerações finais.

Noções de gêneros textuais, com foco na proposta de John Swales

Uma característica comum do campo científico é a diversidade metodológica e teórica frente ao mesmo objeto observacional⁴. Assim, nos deparamos com um ou mais conceitos que definem a abordagem de investigação. Em relação à noção de gêneros, nos guiaremos principalmente na noção proposta por Swales (1990).

Para Swales (1990), como bem definem Bawarshi e Reiff (2023), os gêneros são ações linguístico-retóricas que possibilitam a comunicação de algo, em dado contexto e momento, para que sejam atingidos propósitos específicos. Portanto, compreender o gênero textual é se debruçar na relação com o contexto sócio-histórico de uma cultura disciplinar e como infere na integridade genérica do gênero para atingir seus propósitos comunicativos. Assim, apresentaremos não apenas a concepção sociorretórica desenvolvida por John Swales, mas também as noções teórico-analíticas: propósito comunicativo, comunidade discursiva e cultura disciplinar.

John Swales preocupou-se em fornecer aos alunos estrangeiros de universidades onde trabalhava uma maneira explícita de ensino do gênero, de modo que conseguissem se comunicar

⁴ Menção à definição de objeto observacional proposto por Borges Neto (2004).

por meio deles de forma eficiente, como especificam Bawarshi e Reiff (2023). Assim, os autores complementam que os não nativos de inglês, considerados linguisticamente desfavorecidos no meio acadêmico, eram o público-alvo das abordagens proposta por Swales para compreenderem a análise formal do texto.

Bezerra (2022) expõe a influência da metodologia para compreender e identificar os movimentos passos retóricos e a teoria de estudos linguístico-retóricos de gêneros nos trabalhos de pesquisadores brasileiros, demonstrando a tradição da pesquisa. Isso nos possibilita compreender, não apenas sua relevância, mas também sua influência no campo teórico.

Nesse viés, Swales se apoiou em quatro perspectivas sobre gêneros para fundamentar a noção teórica. São elas, o folclore, a literatura, a linguística e a retórica. De acordo com os estudos de Hemais e Biasi-Rodrigues (2012) descrevemos essa relação com as três áreas para incorporar os primeiros passos de constituição da teoria e compreender a forma como o gênero era reputado no campo de ensino.

Recorrendo ao folclore, Hemais e Biasi-Rodrigues (2012) descrevem que sua seleção se deu pela classificação de gêneros, enquanto ferramenta de pesquisa. Conforme as autoras, essa abordagem dos gêneros enfoca os tipos ideais e não textuais, as formas e os valores socioculturais, resultando em três características: classificar os gêneros pode oferecer tipologias, as comunidades entendem os gêneros como meio para uma finalidade, e suas percepções sobre o gênero inferem nas análises.

Adiante, entrando no campo da literatura, Hemais e Biasi-Rodrigues (2012) destacam as conclusões de Swales. Para eles, em contrapartida ao folclore, a literatura valoriza a não permanência da forma. Assim, talvez como característico dessa comunidade, eles valorizam as rupturas formais do texto que dão originalidade às obras.

A linguística também foi uma das passagens de Swales, de acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues (2012), ele observou, na etnografia, que o gênero pode ser um tipo de evento comunicativo, pois tipifica e rotula os eventos, e na linguística sistêmico-funcional, que a linguagem pode ser recorrente e variável a depender da situação.

Por fim, em relação à retórica, Hemais e Biasi-Rodrigues (2012) discorrem pela preocupação de Swales em classificar os discursos de acordo com o contexto, indo em contrapartida as classificações a partir dos elementos presentes em dada situação, e, também, a ação realizada por aquele gênero.

Nesse viés, Swales define sua concepção de gênero a partir de cinco elementos características como bem descrevem Hemais e Biasi-Rodrigues (2012, p.113-114).

- O gênero é uma classe de eventos comunicativos.

- Em dado evento comunicativo há propósitos comunicativos compartilhados.
- Prototípico, pois possui traços específicos ou semelhantes para classificação do gênero.
- Razão subjacente em razão de o gênero ter uma lógica própria reconhecida pela comunidade específica.
- Terminologia validada pelos membros mais experiente.

Conforme é possível observar, Swales elencou conceitos como comunidade discursiva e propósito comunicativo, que, conforme Bawarshi e Reiff (2023) são elementos chaves nessa concepção de gênero; e Bezerra (2022) complementa ao afirmar que tanto o propósito comunicativo quanto a comunidade discursiva estão inter-relacionados. Dessa forma, trazemos a definição de gênero, formulada por Swales (1990) e retomada por Bezerra (2022), para uma compreensão resumida do exposto.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, dessa forma, constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e tanto influencia quanto restringe a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado quanto algo que opera para manter o escopo do gênero, como aqui concebido, estreitamente focado em ação retórica comparável. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva de origem. Os nomes de gênero herdados e produzidos por comunidades discursivas e importados por outras constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas normalmente precisam de validação adicional (Swales, 1990, p.58).

Conforme a definição há de se considerar que os propósitos comunicativos e a comunidade discursiva são noções basilares para a concepção que o identifica, para além da forma, constituído na interação histórica e cultural.

Por assim dizer, apresentamos a seguir essas definições que corroboram na abordagem swalesiana do gênero.

Noções de propósito comunicativo, comunidade discursiva e cultura disciplinar

Os propósitos comunicativos são defendidos por Swales, conforme Bawarshi e Reiff (2023), como critério primário para identificar um gênero. Contudo, Bezerra (2022) esclarece o seu funcionamento e como ele infere nos movimentos de análise. Como postulado em Bezerra (2022), o propósito comunicativo é responsável pela rápida identificação do gênero pela

comunidade discursiva, no entanto é insuficiente considerá-lo apenas enquanto meio de identificação. Na verdade, o autor considera outros elementos que o torna essencial e indispensável enquanto categoria teórico-analítica.

Conforme Bezerra (2022), Bathia (1993) sustenta o gênero como evento comunicativo que propicia realizar o propósito da comunidade, empregando-o a partir de conhecimentos linguístico-discursivos convencionados. Dessa forma, há estratégias que configuram sua estrutura esquemática, ou seja, unidades que obtêm uma função comunicativa coerente. Na análise recebe o nome de *movimentos retóricos*.

Assim, observamos que o gênero obedece a certas estruturas para cumprir seus propósitos. No entanto, como salienta Bezerra (2022), é falho reduzi-lo a traços gramaticais, como se o gênero fosse refém de um modelo único de característica formal. Na verdade, conforme o autor, não existem movimentos retóricos fixos, mas “elementos estruturais a partir de um “repertório comum de movimentos”, com certa flexibilidade que varia de gênero para gênero.” (Bezerra, 2022, p.83). Assim, compreende-se que é necessário avaliar o funcionamento dessa estratégia em virtude do propósito enquanto processo de construção social e seus efeitos linguísticos no gênero. Fugindo a ideia de imanência do texto, dado e acabado em si mesmo.

Assim, interessa dizer que, conforme o exposto, o traço socialmente convencionado é flexível e variável de acordo com a comunidade que o emprega, havendo possibilidades de inovação, como os gêneros midiáticos e literários ou sendo mais restritos a modelos reconhecidos pelos membros mais experientes, típico da comunidade acadêmica e jurídica. Isso bem se destaca nos dizeres de Bezerra (2022, p.81) que expõe os propósitos comunicativos guiados pelas ações sociais na sociedade admitindo “que não são únicos e predeterminados, e sim plurais e relativamente abertos à inovação.”

Nesse viés, Bezerra (2022) destaca, na abordagem swalesiana, que o processo de análise dos gêneros pode acontecer por meio da descrição dos passos e movimentos retóricos, a fim de observar a sua estrutura típica mais recorrente, e esse recurso mostra ao pesquisador a primeira visão da forma do gênero. Mas, para identificá-lo e reconhecer seu propósito, é necessário incluir aspectos contextuais de modo a compreender a que serviço aquele gênero se coloca. Contudo, para Bhatia (2009, p.162), a noção se inclui nos contextos retóricos e formas léxico-gramaticais específicas.

Uma vez exposta a amplitude da noção de propósito comunicativo, que não é uma identificação apenas formal, mas que corrobora quando aprofundada nas suas relações sociais, descrevemos a seguir a noção de comunidade discursiva. Segundo Bezerra (2022) não há como

entender um sem o outro, pois os gêneros estão situados em comunidades discursivas e são manuseados de acordo com os propósitos comunicativos.

Nesse meandro, a comunidade discursiva é outro elemento importante a ser considerado na análise de gênero. Conforme Bawarshi e Reiff (2023, p.66), as convenções esquemáticas dos gêneros são definidas a partir dos “objetivos compartilhados da comunidade discursiva”. Assim, é necessário compreender como a comunidade discursiva define o gênero e o utiliza.

Dessa forma, a partir da noção de propósito comunicativo podemos conceber que o conhecimento sobre a comunidade discursiva especifica o propósito e os membros que a empregam, fornecendo à análise *redes sociorretóricas* de um conjunto de objetivos em comum, que pode ser entendido como propriedade de dada comunidade discursiva podendo ser incompreensível para a comunidade externa, como explana Bezerra (2022).

Assim, as comunidades discursivas podem apresentar características próprias, no entanto há também divergências entre áreas disciplinares presentes na mesma comunidade. Um exemplo disso é observado por Bezerra (2022, p.91), pois para ele as comunidades são dinâmicas e heterogêneas, dessa forma não bastaria falar de “comunidade discursiva acadêmica como se não houvesse enormes diferenças entre as áreas disciplinares”. Portanto, o autor destaca os três tipos de comunidade discursiva para Swales: as *locais*, as *focais* e as *folocais*.

A primeira, *local*, se refere às comunidades discursivas locais, ou seja, distribuídas no mesmo ambiente ocupacional. É o caso, por exemplo, do ambiente universitário, trabalho presencial e escolar. Para Bezerra (2022) a comunidade *local* é caracterizada pelas linguagens próprias, abreviações e expressões que têm como foco agilizar as tarefas.

A segunda, *focais*, diferente da primeira, não é um grupo ocupacional, mas de associações que podem estar em diferentes Estados ou/e países. Como exemplo, Bezerra (2022) destaca, no âmbito do lazer, o hobby por observar pássaros que configura expressões que colaboram na velocidade de informação, e, no âmbito profissional, a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) que fortalece o interesse na área entre os membros de diferentes lugares.

Por fim, as *folocais*, são comunidades híbridas das duas anteriores. Bezerra (2022) esclarece que esse tipo de comunidade está sujeito às forças internas *locais* e externas *focais*. Assim como no contexto acadêmico que recebe docentes de outros programas, ou ministram conferências em outros Estados. Conforme o exposto, é possível deduzir que os tipos são para fins analíticos e didáticos, pois, como dito anteriormente, as comunidades discursivas são dinâmicas e heterogêneas.

Contudo, para aprofundar a noção, parece essencial nos aprofundarmos nas características. Assim, Bezerra (2022) fornece uma síntese dos estudos de Swales sobre comunidade discursiva e expõem oito fundamentos caracterizadores da comunidade discursiva.

- 1- A comunidade discursiva tem um conjunto de metas amplamente consensuais [...]
 - 2- A comunidade discursiva possui mecanismos de intercomunicação entre os membros; [...]
 - 3- A comunidade discursiva utiliza esses mecanismos de participação para prover informação e feedback. [...]
 - 4- A comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para o encaminhamento comunicativo de seus objetivos[...]
 - 5- Além de ‘possuir’ gêneros, a comunidade discursiva desenvolve um léxico específico[...]
 - 6- A comunidade específica mantém um limiar de membros com grau adequado de conteúdo relevante e habilidade discursiva[...]
 - 7- A comunidade discursiva desenvolve um senso de ‘relações silenciais’.[...]
 - 8- A comunidade discursiva desenvolve horizontes de expectativa. [...]
- (Bezerra, 2022, p.94-96)

Conforme podemos observar nesses oito critérios, há uma relação entre os membros da comunidade discursiva, de modo que eles compreendam a função social do gênero, os propósitos comunicativos em comum, bem como a relação hierárquica e de poder entre os membros mais experientes e os membros iniciantes. Assim, os membros mais experientes são as autoridades reconhecidas que têm mais familiaridade com os gêneros, cabendo a eles manter as restrições convencionadas socialmente, conforme explicita Bezerra (2022).

Importa dizer que, na presente pesquisa, o gênero resumo do currículo Lattes é um evento comunicativo da comunidade discursiva acadêmica, portanto há, na sua estrutura esquemática, expressões reconhecidas pelos seus membros, assim como os propósitos comunicativos que são analisados e descritos no tópico de análise.

No entanto, no contexto acadêmico, os membros são imersos a conhecimentos próprios da sua área disciplinar que, de acordo com Pacheco e Bernardino (2022), exigem habilidades letradas específicas diante dos textos acadêmicos. Por isso, um mesmo gênero pode apresentar uma recorrência variável a depender da área de pesquisa.

Portanto, para observar como as marcas disciplinares se manifestam, destacamos a noção de cultura disciplinar proposta por Hyland (2000), que, conforme Pacheco e Bernardino (2022), “[...] compreende os comportamentos sociais dos grupos disciplinares, assim como suas crenças no que diz respeito à construção do conhecimento e suas estruturas institucionais.” (Pacheco e Bernardino, 2022, p. 8461). Desse modo, a cultura disciplinar aponta pistas de suas

crenças e de seus valores na sua regularidade estrutural, selecionando uma informação e não outra por influência da cultura.

Assim, é possível identificar na comunidade discursiva acadêmica a variação disciplinar, que torna evidente seus valores e pensamentos compartilhados (Pacheco e Bernardino, 2022). Por assim dizer, a nutrição, a engenharia, a física, as letras, dentre outras, são áreas do conhecimento acadêmico que apresentam particularidades advindas da sua cultura disciplinar. Nesse viés, Sousa (2020) chama atenção para a natureza da noção, em que membros experientes passam adiante os conhecimentos da sua cultura para os membros iniciantes, mantendo uma tradição desse conhecimento.

Por assim dizer, em meio à comunidade discursiva acadêmica, há semelhanças e/ou divergências na distribuição das informações nos gêneros, a considerar não apenas o seu propósito comunicativo, mas também sua apreensão pelos interactantes numa dada cultura disciplinar. Assim, reconhecemos que, na análise de gêneros, há uma relação entre essas três noções.

Feitas tais considerações teóricas, nos debruçamos a seguir sobre o gênero que constitui nossa análise: resumo do currículo Lattes.

O gênero resumo: o resumo do currículo Lattes

Na comunidade acadêmica, há variados gêneros, cada qual com suas particularidades, seus conhecimentos convencionados e suas restrições, considerando a situação comunicativa, como explicita Biasi-Rodrigues (2009). No que tange ao gênero resumo, Oliveira (2017, p. 44) conclui que é um termo polissêmico para *muitos gêneros resumos* e, portanto, a terminologia varia conforme o contexto de produção.

No entanto, não encontramos, até o momento, referências bibliográficas que abordassem a definição e caracterização do gênero do currículo Lattes em particular, mas, a partir do trabalho de Oliveira e Bezerra (2021), foi possível compreender sua função comunicativa e a ideia prototípica de resumo, pois consideram que esse gênero não é singular, mas emerge em uma colônia de gêneros.

Assim, considerando o contexto acadêmico, eles enquadraram trinta e seis gêneros resumos, produzidos nesse cenário de dimensão macrotextual. No entanto, não identificamos o resumo do currículo Lattes. Tal gênero é comumente produzido e atualizado pelos membros, geralmente, os mais experientes dessa comunidade. Ressaltamos que esses membros são pesquisadores atuantes na área. Portanto acreditamos ser relevante acrescentar esse componente à colônia de gêneros de resumo, presente em Oliveira e Bezerra (2021).

Figura 01 - Colônia de gêneros de resumo em uma dimensão macrocontextual com o resumo do currículo Lattes



Fonte: Adaptado pelas autoras a partir de Oliveira e Bezerra (2021)

Nesse viés, Oliveira e Bezerra (2021) expõem o modo genérico e específico do gênero. Compreendemos que o primeiro esquema, à esquerda, é uma apresentação da modalidade resumitiva constitutiva da ideia prototípica de resumo e seu propósito comunicativo; já o segundo é um esquema que aprofunda as especificidades desses propósitos, emergindo das ações comunicativas contextuais.

Dito isso, para fins deste trabalho, consideramos o resumo do currículo Lattes elemento da colônia de gêneros de resumos presente na comunidade acadêmica. É uma produção textual realizada pelos autores, ou pelo editor automático da plataforma, que, na sua função resumitiva, atende à ideia prototípica ao informar, mas também, por vezes sutil, ao promover o autor, atendendo, assim, ao propósito comunicativo estabelecido entre os membros.

Encaminhamentos metodológicos

O trabalho se situa no campo teórico da Análise de Gêneros a partir do modelo *CARS* desenvolvido por Swales (1990). Como bem explicita Porto e Melo (2020), o modelo *CARS* foi resultado da pesquisa de Swales diante de seções de introdução de artigos de pesquisa, nas áreas de Física, Educação e Psicologia. Assim, ele pôde observar os movimentos retóricos frequentes nesse gênero e as particularidades de cada área, dando início a um modelo teórico-metodológico.

Há de se dizer que a pesquisa se caracteriza como descritiva, documental e comparativa, pois descreve os movimentos e passos retóricos, assim como também compara os resultados de duas áreas disciplinares.

A seleção do resumo do currículo Lattes como objeto de pesquisa se justifica pela sua constante presença no meio acadêmico, sendo parte de um todo maior que é o Currículo Lattes, uma plataforma vinculada ao CNPQ (Centro Nacional de Desenvolvimento à Pesquisa), apresentando, de forma resumida, as informações consideradas relevantes sobre o pesquisador.

Portanto, diante da nossa análise, nos debruçamos em alguns questionamentos que Biasi-Rodrigues (2009, p.52) também apontou em seu trabalho com o resumo acadêmico: “Parte-se de um modelo já existente para enquadrar os dados a sua fórmula? Ou parte-se dos dados em busca de um padrão que reflita as regularidades do conjunto?”

Ambas as questões se complementam, pois, apesar de haver esquemas retóricos já descritos como nos trabalhos de Bhatia (1993), Biasi-Rodrigues (2009) e Oliveira e Bezerra (2021) eles podem variar de acordo com o propósito, o contexto e a comunidade disciplinar. Contudo, é necessário partir dos dados para compreender as regularidades particulares de determinado contexto.

No entanto, em relação ao gênero resumo do currículo Lattes não encontramos um modelo já existente, portanto buscamos partir dos dados para as regularidades, a fim de formular o Quadro 01 *Ocorrência das ER do currículo Lattes de linguística e literatura* com os devidos movimentos e estratégias retóricas. Assim, recorreremos ao modelo presente em Bhatia (1993) para manter um paralelo entre a nomeação dos movimentos e estratégias, usando os verbos dos movimentos no infinitivo e os verbos das estratégias no gerúndio.

Para o desenvolvimento da pesquisa selecionamos os membros pertencentes à cultura disciplinar de Letras. Assim, analisamos resumos presentes nos Lattes de membros mais experientes de duas subáreas: linguística e literatura. Importa dizer que a seleção dessas duas áreas é relevante para compreendermos se há convenções ou não a depender das especificidades disciplinares. Do mesmo modo, o campo das Letras se justifica pela nossa maior proximidade com a área.

Dessa forma, selecionamos os resumos do currículo Lattes de professores atuantes em programas de pós-graduação, pois consideramos que, uma vez integrante do corpo docente, eles podem ser considerados membros mais experientes da comunidade discursiva, bem como familiarizados com as convenções do gênero.

Selecionamos um programa de pós-graduação de uma universidade pública, que oferta vagas para mestrado e para doutorado. Nele, encontramos os dados dos professores e

recortamos para o nosso *corpus*: 10 resumos do currículo Lattes dos professores de linguística e 10 resumos do currículo Lattes dos professores de literatura.

Na análise, observamos os movimentos e estratégias retóricas a partir de pistas léxico-semânticas, pois, conforme Biasi-Rodrigues (2009), são elementos eficazes para reconhecer o conteúdo do gênero, sendo basilares para esta etapa. Isso possibilitou analisar a estrutura do *corpus*, descrever a construção retórica e, por fim, comparar os dados.

No quadro 01, classificamos como RLL, os resumos do currículo Lattes dos professores de linguística e, no quadro 2, RLLT, os resumos do currículo Lattes dos professores de literatura. Contudo também utilizamos a abreviação ER, que faz referência às estratégias retóricas. O termo *move* é referente aos movimentos retóricos. Na construção das análises, alguns trechos foram destacados a fim de ilustrar a descrição, portando recebem a nomenclatura RLL1, RLLT1, RLL2, RLLT2 e assim sucessivamente, de acordo com a numeração correspondente até 10 para identificar o resumo do currículo Lattes, uma vez que ocultamos os nomes dos professores para resguardar sua identidade.

Nesse viés, na análise do *corpus* selecionado, descrevemos cinco moves e dezesseis estratégias retóricas. Por fim, estabelecemos as relações entre as duas áreas disciplinares, conforme explicitamos no tópico a seguir da análise dos dados.

Análise dos movimentos e estratégias retóricas do resumo do currículo Lattes

Uma vez feita a leitura do *corpus*, selecionamos as pistas léxico-semânticas mais recorrentes e observamos a estrutura típica do resumo do currículo Lattes nas duas áreas disciplinares: Linguística e Literatura. Conforme é possível observar no quadro 1.

Quadro 01 – Construção retórica de resumos de currículos Lattes de Linguística e Literatura

Move 01: Informar aspectos acadêmicos.	Oco. RLL	Oco. RLLT
ER1: Expondo as formações acadêmicas e/	10/10	10/10
ER2: Citando as instituições de ensino e/ou	10/10	10/10
ER3: Informando se é membro de conselhos e/ou comissão e/ou associações e/ou	03/10	01/10
ER4: Informando ser bolsista de produtividade	02/10	03/10
Move 02: Indicar atuação profissional.		
ER1: Indicando o cargo e/	10/10	10/10

ER2: Citando as instituições de ensino em que atua e/ou	10/10	10/10
ER3: Apresentando área disciplinar	10/10	10/10
Move 03: Expor experiência profissional.		
ER1: Informando atuação profissional e instituição de ensino que atuou e/ou	04/10	03/10
ER2: Informando realização de estágio pós-doutoral e/ou	03/10	01/10
ER3: Apresentando colaboração em eventos e/ou anais e/ou revistas e/ou associações.	01/10	01/10
Move 04: Apresentar experiência científica e interesse de pesquisa.		
ER1: Comunicando se é membro de projeto de pesquisa e/ou	05/10	09/10
ER2: Incluindo área teórica e/ou	10/10	10/10
ER3: Apresentando publicação.	03/10	04/10
Move 05: Comunicar trabalhos artísticos, midiáticos e/ou pessoais.		
ER1: Indicando produções artística, midiática e/ou pessoais.	0/10	2/10

Fonte: Elaborado pelas autoras

Consoante o quadro 01, é possível observar cinco movimentos retóricos: Move 1- *informar aspectos acadêmicos*, move 02 – *indicar atuação profissional*, move 03 – *expor experiência profissional*, move 04 – *apresentar experiência científica e interesse de pesquisa*, move 05 *comunicar trabalhos artísticos, midiáticos e/ou pessoais*.

No move 01 - *Informar titulação*, foi possível identificar quatro estratégias retóricas (ER). As duas primeiras ER *Expondo as formações acadêmicas e/ Citando as instituições de ensino* tiveram recorrência 10/10 nas duas áreas disciplinares. Acreditamos que a significativa recorrência se dá em função de o propósito comunicativo ser informar quais são as formações acadêmicas concluídas ou em andamento, assim como também as instituições em que foram realizadas. A marca linguística *Possui* foi muito presente para indicar essa estratégia. Vejamos nos trechos a seguir:

RLL1: *Possui* graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestrado em Lingüística pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutorado em Lingüística pela Universidade Federal do Ceará (2008). Pós-

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2011).

RLLT1: Possui Licenciatura em Letras (1992) e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista - UNESP-Car (1998) e doutorado em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo -USP (2007).

Em contrapartida, a ER 3 *Informando se é membro de conselhos e/ou comissão e/ou associações*, e ER4 *Informando ser bolsista de produtividade* tiveram menor recorrência. No caso da ER3, isso pode se dar em função de os autores dos resumos não considerarem tal informação relevante o suficiente para compor os resumos, já que, considerando que são membros experientes da comunidade discursiva, é bem provável que tenham ou já tiveram tal experiência. Nesta ER, verificamos a presença de pistas linguísticas o termo *membro e/ou associada/o*.

RLL6: Membro dos Conselhos Superiores da Universidade Federal do Ceará (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Conselho Universitário), e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), do Conselho de Centro do Centro de Humanidades, desde 2010. Membro da Comissão do MEC que colaborou com a implantação da Universidade de Cabo Verde (2004-2006); membro da Comissão de Implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), de 2008 a 2010.

RLLT1: Membro do Conselho Científico da EntreLetras, revista da Pós-Graduação em Letras da UFT, associada da ABRAPLIP - Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa e da ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada e pesquisadora do Grupo Eça.

Já a ER4, sobre a informação de ser bolsista, identificamos referência a CAPES e FAPESP (pós-doutorado) e bolsa produtividade CNPQ. Como sabemos, essas modalidades de bolsa apresentam uma significativa disputa entre pesquisadores uma vez que seu número é pequeno em relação à demanda. Assim, parece ser uma classificação que os diferencia positivamente. Observemos os trechos a seguir:

RLL8: Foi bolsista CAPES de estágio pós-doutoral (2011-2012).

RLLT2: É Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq.

Observamos que no move 02, todas as três ER, *Indicando o cargo e/, Citando as instituições de ensino em que atua e/ou, Apresentando a área disciplinar*, nas duas áreas disciplinares tiveram recorrência 10/10. Isso demonstra que um dos propósitos típicos desse

gênero é destacar o cargo de atuação, seguido das instituições de ensino e a área disciplinar. Assim, o membro expõe seu exercício profissional no meio acadêmico. Em ambos os trechos, é possível verificar que a denominação *professor* é referente ao cargo atuante, uma vez que nosso *corpus* é composto por docentes que atuam em programas de pós-graduação. Seguido do departamento, identificamos as áreas (linguística ou literatura). Vejamos a seguir:

RLL7: Professor Associado IV do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Grupo de Estudos Semióticos da Universidade Federal do Ceará - SEMIOCE.

RLLT3: Atualmente é professora associada do Departamento de Literatura da Universidade Federal do Ceará, com atuação, desde 2002, no Programa de Pós-Graduação em Letras/Literatura.

No entanto, uma vez que o move 2 demonstrou grande recorrência, no move 03 observamos que isso não ocorre. Composto por três ER, *Informando atuação profissional e instituição de ensino que atuou e/ou, Informando realização de estágio pós-doutoral e/ou, Apresentando colaboração em eventos e/ou anais e/ou revistas e/ou associações*, o propósito comunicativo é informar atuações anteriores como meio de experiências adquiridas. Porém nas duas áreas disciplinares parece que esse não é um movimento recorrente. Na verdade, foi o que apresentou menor recorrência.

Apesar de a ocorrência ser menor em comparação aos outros *moves*, ela existe e, por isso, destacamos sua escrita nos dois trechos a seguir, apontando as pistas linguísticas utilizadas pelos membros no tempo verbal passado.

RLL1: Atuou como subcoordenador de mobilidade internacional na Coordenadoria de Assuntos Internacionais dessa universidade (junho/2013 - outubro/2015) e foi professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET - UFC) de maio de 2014 a maio de 2018

RLLT1: Foi chefe do Departamento de Literatura (2004-2008). Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras/Literatura Comparada da UFC (10/2010 - 05/2012).

O quarto movimento retórico, composto por três ER: *Comunicando se é membro de projeto de pesquisa e/ou, Indicando área teórica e/ou, Apresentando publicação*. Nesse move, a maior ocorrência foi a ER2. Acreditamos que isso tenha ocorrido devido aos membros mais experientes destacarem suas áreas de pesquisa, pois é um meio de conhecer seus trabalhos produzidos e o perfil de pesquisa que orienta. Assim, o ER2 dá ênfase na área teórica, sendo ocorrência 10/10.

RLL8: Tem experiência em Ensino de Português como Língua Materna e também como Estrangeira (PLE), com ênfase no processo de Internacionalização da Língua Portuguesa.[...]Iniciou suas pesquisas em Fraseologia Teórica e Aplicada na Universidade de Granada, na Espanha[...] na Universidade Paris 13, na França, atuando no Laboratório LDI (Lexiques, Dictionnaires, Informatique), no qual pesquisou as principais contribuições dos estudos fraseológicos para o ensino de línguas, para a tradução e para a elaboração de dicionários linguístico-culturais.

RLLT6: atuando nas intersecções entre Literatura, Filosofia e Cinema, interessa-se, principalmente, pelos aspectos políticos de questões prementes da contemporaneidade, como: plataformização da sociedade, vigilância e democracia.[...] Buscando aprofundar o diálogo entre universidade e sociedade, realizou, de 2018 a 2020, em parceria com a Aliança Francesa Salvador.

Observamos que os termos léxico-semânticos *Tem experiência*, *atuando* e *com ênfase* são pistas para o propósito comunicativo de informar quais são os campos teóricos de pesquisa desse professor.

Por fim, o move 5 intitulado *indicando trabalhos artísticos, midiáticos e/ou culturais* apresenta só 2/10 ocorrências. Nesse viés, a proposta comunicativa é informar trabalhos que são realizados aliados aos feitos acadêmicos, mas que podem favorecer o campo de pesquisa desses membros. Acreditamos que essa ocorrência na área de literatura foi viável devido seus atributos artísticos, pois é uma área científica e trabalha também com artefatos de cunho cultural. O mesmo cabe aos membros, que além de pesquisar, produzem esses conteúdos. Conforme observamos a seguir:

RLLT2: Escreve também poemas e romances. É músico amador (instrumentos: piano e viola), com interesse em música brasileira e internacional (clássica e erudita).

RLLT6: Apresenta o Podcast ‘Pau Viola: Filosofia, Cinema e Literatura’

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi analisar a organização retórica do resumo do currículo Lattes na área de Letras e comparar duas culturas disciplinares: linguística e literatura para identificar as regularidades estruturais e descrever os movimentos e estratégias retóricas. Diante do estudo, foi possível constatar um quadro da construção retórica de resumos de currículos Lattes de Linguística e Literatura, de modo que descrevemos cinco movimentos retóricos e quatorze estratégias retóricas.

Em vista da ausência de pesquisas com a análise do gênero em questão, recorreremos ao trabalho de Oliveira e Bezerra (2021). Nele foi possível observar a importância da colônia de

gêneros para compreendê-lo enquanto plural, ou seja, a existência de múltiplos gêneros resumos com a mesma função resumitiva, mas com comunidades e propósitos comunicativos variados, ou seja, com características próprias do meio discursivo em que estão inseridos. Diante disso, fizemos o acréscimo do *resumo do currículo* Lattes à colônia de gêneros elaborada por Oliveira e Bezerra (2021).

Ao analisar vinte resumos de currículos Lattes de professores atuantes em programas de pós-graduação em Letras, observamos que seu propósito comunicativo principal é informar resumidamente aspectos característicos do seu perfil profissional de pesquisador. Dessa forma, o movimento retórico mais recorrente nas duas áreas com 10/10 foi o *move 2 - atuação profissional*. Nele os professores indicam seu cargo, instituição e área de atuação.

Em relação ao *move 05*, que só se manifestou na subárea de literatura, ele é caracterizado pela presença dos atributos artísticos dos professores, indo além da proposta profissional. Acreditamos que essa ocorrência 02/10 foi possível diante do matiz artístico presente na cultura disciplinar.

Desse modo, lançamos luz sobre o olhar sócioretórico dos gêneros que o compreende a partir dos propósitos comunicativos e a cultura disciplinar, não nos apegando à ideia da organização estrutural rígida. Assim, acreditamos que esse estudo possa contribuir para a compreensão do funcionamento e organização do resumo do currículo Lattes.

Referências

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra *et al.* São Paulo: Parábola, 2023.

BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. New York: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. *In: Gêneros e sequências textuais*. Org. BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, M. M. Pernambuco: EDUPE, 2009.

BEZERRA, B. **O gênero como ele é (e como ele não é)**. São Paulo: Parábola. 2022.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva de comunidade acadêmica. *In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares. Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-76

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociocorretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. *In: Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2012.

HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura: Pearson Education Limited, 2000

NETO, J. B. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.

OLIVEIRA, J. H. P. **Análise de gênero em contextos específicos**: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/975>. Acesso em: 20 de jun. 2023

OLIVEIRA, J; BEZERRA, B. **Gêneros de resumos em eventos acadêmicos**: Inter-relações textuais e contextuais. *Campinas: Linguística Aplicada*. n.30, set/dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pzvpqKBbtCWgTgWm5ZGF5Nm>. Acesso em 20 de maio de 2023.

PLATAFORMA LATTES. **Sobre a plataforma Lattes**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

PACHECO, J. T; BERNARDINO, C. G. Culturas disciplinares em análise sociorretórica de gêneros: em busca de uma proposição conceitual. *Fórum linguístico, Florianópolis*, v. 19, n. 04, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/3530>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

PINHEIRO PORTO, A. J; MELO, B. O. R. Organização retórica da seção considerações finais em monografias de letras. **Letras em revista**, v. 11, n. 01, jun. 2020. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/239>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PORTO, A. J. P.; MELO, B. O. R. de. Organização Retórica da Seção Considerações Finais em Monografias de Letras. **Letras Em Revista**, [S.l.], v. 11, n. 01, jun. 2020.

SOUSA, E. B. de. Gênero projeto de pesquisa: onde esfera acadêmica, comunidade acadêmica e cultura disciplinar se encontram. **Letras em revista**, [S.l.], v. 11, n. 01, jun. 2020. ISSN 2318-1788. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/290>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Sobre os autores

Dandara Rochelly Fernandes Araújo (Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-1235-2988>)

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, área de concentração: Linguagem e Cultura, linha de pesquisa "Estudos da linguagem: descrição e ensino". Possui licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, francesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Membro do EntreRios - Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Materialista e História das Ideias Linguísticas.

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6523-8835>)

Doutora e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Graduada em Letras/Português (UFPI). Estágio pós-doutoral na UNICAP. É docente da Graduação em Letras/Português e do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. É líder do grupo de pesquisa *Estudos sobre a linguagem e o ensino da língua portuguesa*, cadastrado do diretório de grupos do CNPq.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Tipologia bíblica e semiotização no discurso teológico

Biblical typology and the semiotization in the theological discourse

Mário Acrísio Alves Junior¹
Jarbas Vargas Nascimento²

Resumo: O artigo focaliza o fenômeno da tipologia bíblica em uma perspectiva discursiva, considerando sua materialização linguística na Escritura e, logo, a consideração dos tipos como evidências que denunciam a relação entre os dois grandes eixos da Bíblia Sagrada conhecidos como Antigo e Novo Testamento. O percurso a ser trilhado compreende exposição teórica, a partir da qual se recuperam a definição teológica para a tipologia e os conceitos e categorias da teoria Semiolinguística para, em seguida, proceder-se a uma amostra de análise que demonstre o processo linguístico-discursivo de significação de um tipo em função das circunstâncias de produção. A análise sustenta a hipótese de uma semiotização prospectiva do mundo, operada pela inscrição do tipo de Cristo no antigo testamento bíblico e seu correspondente revelado no contexto neotestamentário. Confirma-se, ainda, o fenômeno em apreço como evidência discursiva que advoga em favor da estreita relação de correspondência entre os dois grandes conjuntos de textos que constituem o discurso teológico bíblico.

Palavras-chave: tipologia bíblica; tipo; discurso teológico; semiotização.

Abstract: This paper focuses on the phenomenon of biblical typology in a discursive perspective, taking into account how they are presented in its linguistic aspect in the Scripture and, thus, considering as evidences the links between its two major axes of the Holy Bible, the Old and the New Testament. The path to be followed comprises theoretical exposition, from which the theological definition for the typology and the concepts and categories of the Semiolinguistic theory are retrieved, and then proceed to a sample analysis that demonstrates the linguistic-discursive process of meaning of a type depending on the circumstances of production. The analysis supports the hypothesis of a prospective semiotization of the world, operated by the inscription of the type of Christ in the biblical Old Testament and its correspondent revealed in the New Testament context. The phenomenon in question is also confirmed as discursive evidence that advocates for close relationship of correspondence between the two large sets of texts that constitute the biblical theological discourse.

Keywords: biblical typology; type; theological discourse; semiotization.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marioalwes@hotmail.com.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: jvnfl@yahoo.com.br.

Introdução

O presente artigo visa a uma contribuição a propósito do fenômeno da tipologia bíblica a partir de uma perspectiva dos estudos do discurso. O pressuposto de base para essa empreitada é o de que os tipos bíblicos, antes de serem considerados como categorias teológicas, normalmente apresentados nos manuais de hermenêutica bíblica, são categorias de linguagem, sendo relevante estudá-los como um fenômeno discursivo, cuja ocorrência é particularmente observada no discurso teológico.

Acredita-se que estudar fenômenos teológicos sob a ótica dos estudos do discurso no quadro da linguística contemporânea é uma eficiente via de investigação por diferentes razões. Primeiramente, por conta do interfaceamento entre a linguística e a teologia, indubitavelmente uma produtiva forma de se colocar em contato esses diferentes campos, permitindo, assim, a construção de novos conhecimentos e de ricas possibilidades de compreensão de algumas das mais relevantes dimensões que atravessam a humanidade: a linguagem e a fé no transcendental.

Em segundo lugar, pode-se afirmar que a linguística do discurso, aquela que começa a ganhar notoriedade nos anos 1980, com a expansão dos estudos enunciativos e pragmáticos, não apenas possibilita contribuir metodologicamente com disciplinas teológicas clássicas como a hermenêutica e a exegese bíblicas, mas acredita-se que as vertentes discursivas permitem avanços nas propostas de leitura e análise, quando comparadas aos paradigmas mais conservadores de compreensão dos fenômenos da linguagem.

Nesse sentido, o princípio que norteia este trabalho é o de que a análise do discurso, por ser considerada via de acesso da linguística do discurso a outras áreas do conhecimento, o que possibilita uma diversificada gama de estudos de interface, fornece elementos que podem auxiliar o leitor e o estudioso do texto bíblico nas atividades analíticas e interpretativas. No amplo universo da Análise do Discurso, a vertente que orienta esta proposta é a Teoria Semiollingüística do Discurso (Charaudeau, 1992, 2005, 2008), a partir da qual vislumbram-se conceitos e categorias que irão compor a plataforma teórico-metodológica de base para a realização do presente estudo. Além da semiollingüística, serão também retomadas algumas proposições de teóricos da hermenêutica, tanto em sua versão tradicional, como conjunto de categorias de interpretação do texto bíblico, quanto em seu redimensionamento dentro de certas posições filosóficas (Ricoeur, 2007; Schleiermacher, 2015; Smith, 2021).

Delineadas as motivações e a trilha investigativa a se percorrer, é necessário ter-se em vista a finalidade deste trabalho: objetiva-se examinar o fenômeno denominado tipologia bíblica sob a hipótese segundo a qual a tipologia corresponderia a uma evidência discursiva que advoga em favor de uma relação de correspondência e de completude entre os dois blocos

discursivos do discurso teológico popularmente conhecidos como Antigo Testamento e Novo Testamento. Dessa forma, antes de se relacionarem dicotomicamente, como discursos em oposição, Antigo e Novo Testamentos assumem juntos a constituição da totalidade do discurso teológico.

Dados os elementos que fundamentam esta proposta, o presente artigo segue, após esta introdução, com algumas considerações teóricas a fim de: situar a hermenêutica como matriz interpretativa teológica; explicar em que consiste o fenômeno da tipologia bíblica; e resgatar alguns conceitos e categorias da teoria semiolinguística do discurso, os quais se mostram produtivos em uma concepção discursiva do fenômeno em apreço. Após esse percurso teórico, segue-se com uma análise de um tipo bíblico em sua concretização no discurso neotestamentário, a fim de demonstrar o processo de semiotização do real porvir, bem como com o intuito de argumentar em favor da hipótese ora enunciada.

Considerações iniciais

No escopo do recorte teológico que se ocupa das matrizes de interpretação da Sagrada Escritura, a tipologia bíblica ocupa um lugar consagrado, juntamente a outros fenômenos e processos figurativos e simbólicos de expressão. Tais elementos são comumente elencados no rol das estruturas retóricas de significação conotativa, tais como as metáforas, as parábolas e as alegorias, no interior de um grupo de disciplinas teológicas composto pela homilética, pela exegese e, especialmente, pela hermenêutica.

Enquanto a homilética prioriza um conjunto de métodos e técnicas para a exposição eloquente de uma homilia, a exegese e a hermenêutica focalizam precisamente a dimensão interpretativa do texto bíblico, sendo que, se por um lado o exegeta se detém nos aspectos etimológicos e gramaticais das palavras, bem como da situacionalidade histórica de produção de determinada porção da Escritura, o hermeneuta, igualmente focado nas questões linguísticas, históricas e sociais, se posiciona, ainda, como intérprete-mensageiro. De fato, as origens do termo *hermenêutica* parecem justificar esse traço distintivo do estudioso ou praticante da hermenêutica. O radical *herme_* é uma referência a *Hermes*, divindade da mitologia grega que, entre outras atribuições, exercia a função de mensageiro dos deuses do Olimpo.

Vê-se, pois, que a maior distinção entre as vertentes teológicas supramencionadas reside no papel desempenhado por quem se debruça sobre o discurso teológico, quer seja ele exegeta, quer seja um hermeneuta. Ainda assim, é preciso considerar que essas diferentes disciplinas interpretativas do campo teológico, no fim das contas, acabam produzindo regras de leitura sobre o texto bíblico, sempre buscando engessar sua hipótese sobre um determinado fragmento

bíblico como sendo ela sua leitura inequívoca. É preciso considerar, contudo, que o sujeito interpretante a quem um intérprete-mensageiro (hermeneuta) se dirige não é um ser passivo, um *receptor-recepiante* de informações mediadas, mas, antes, a um sujeito responsivo, capaz de construir suas próprias possibilidades de leitura, nem sempre coincidentes com as intenções da instância de produção.

A propósito da hermenêutica, é preciso lembrar que não se trata apenas de um conjunto aglomerado de técnicas e regras para orientar a atividade de leitura e interpretação dos textos. De fato, essa concepção tem sua razão de ser, já que a prática interpretativa já era corriqueira dentro do próprio texto bíblico. Exemplo disso é a ordem divina dada ao líder Josué, quando é admoestado a meditar nas palavras da Lei *de dia e de noite*. Com o passar do tempo, juntamente com outros domínios de influência como o jurídico, a hermenêutica passou a exercer domínio como matriz interpretativa de textos canônicos. Porém, desde as reflexões de Schleiermacher, datadas do final do século XVIII e início do século XIX, sustentadas no bojo de um quadro em que interagem sua filosofia clássica e seu conhecimento teológico, a hermenêutica passa a receber um tratamento sistemático (Schleiermacher, 2015) e, assim, adquire estatuto científico, de acordo com os paradigmas epistemológicos vigentes até então.

Recentemente, ainda sob a ótica teológico-filosófica, Paul Ricoeur desenvolve um empreendimento hermenêutico segundo o qual o *dinamismo criativo* do sujeito e a *imaginação na interpretação* do discurso bíblico são atributos por meio dos quais o sujeito humano busca atribuir sentido à sua existência (Ricoeur, 2007). Na mesma esteira, Smith (2021) tem elaborado um pensamento crítico “da maneira pela qual a interpretação está associada à Queda nas tradições teológica e filosófica” (Smith, 2021, p.39). Para ele, a interpretação padece da leitura que se faz do pecado original, o qual, por sua vez desencadeou a necessidade da hermenêutica, sendo ela, a seu ver, algo a ser removido e superado pela redenção.

Ainda que se reconheça a relevância das contribuições acima mencionadas, é necessário realçar que a posição aqui assumida não é filosófica e tampouco meramente teológica, como de quem busca esgotar a interpretação de uma porção da Escritura dentro de um recorte teórico-metodológico da hermenêutica bíblica. A partir de uma perspectiva discursiva, o ponto de vista aqui conduz ao exame do processo de constituição dos tipos do Antigo Testamento bíblico, as circunstâncias de produção e a finalidade profética visada, transformando prospectivamente o real porvir revelado no Novo Testamento.

Do ponto de vista de uma linguística orientada pelo discurso, trata-se de assumir que os parceiros envolvidos em qualquer troca comunicativa interagem no seio de um *contrato comunicacional* – conjunto de normas tácitas que regulam os *possíveis interpretativos* de um

ato de linguagem, que constitui um objeto de troca entre sujeitos ativos e intencionalmente situados. Pode-se, assim, formular a proposição de que um *contrato profético* é definido por um discurso teológico organizado em torno de enunciações que apontam para revelações vindouras, e o sujeito que as interpreta o faz no cotejo entre o a enunciação profética veterotestamentária e sua correspondente enunciação efetivamente revelada no contexto neotestamentário.

Vale registrar, ainda, o que de fato caracteriza o *discurso teológico*. Ele não se confunde com o discurso religioso, já que este é, no entendimento de Nascimento (2020), fundado pelo primeiro. A partir da compreensão do conceito de *discursos constituintes*, postulado por Maingueneau (1999, 2009, 2012), para quem existem certos agrupamentos de discursos que outorgam a existência de outros, Nascimento (2020, p.34) reconhece o caráter constituinte do discurso teológico “e não do religioso, que se funda no teológico, legitimando-o em um espaço institucional”. A fim de clarear a distinção, o autor explicita sua posição:

Quero esclarecer que entendo o discurso religioso como um discurso institucional, na medida em que esse tipo de discurso propõe uma relação de poder, sustenta-se pelo controle e imposição sobre os fiéis, a fim de alcançar bens simbólicos, conforme afirma Bourdieu (1989). Para mim, o discurso religioso constitui um quadro de referência obrigatório aos posicionamentos ideológicos, enquanto o discurso teológico, ao contrário do religioso, encena particularidades enunciativas e funda-se em estruturas míticas de natureza ontológica incontestáveis, que validam outros tipos de discurso, garantindo-lhe legitimidade. Grosso modo, considero que, no domínio do teológico, a realidade primeira e última, Deus, é quem funda sua própria existência e a do Outro no/ pelo discurso. A oposição entre o discurso religioso e o teológico parece-me estar relacionada ao modo como se organizam as coisas do mundo social e à ruptura da percepção comum desse mundo, para evidenciar a transcendência da relação entre o empírico, a humanidade e Deus, fonte de fé. Trata-se, na verdade, de distinguir o transcendente e os processos de transformação socioculturais visados pela fé, ou seja, o teológico e o religioso (Nascimento, 2020, p.35).

Apoiando-se, pois, na distinção defendida pelo autor, compreende-se que qualquer pesquisador que tenha como objeto de investigação fragmentos ou a totalidade do *thesaurus* bíblico, estará sempre imerso no discurso teológico.

Definidas, então, as considerações introdutórias esboçadas até aqui, as seções seguintes apresentam os recortes conceituais e teóricos que norteiam este estudo.

Tipo e tipologia bíblica

Conforme ora exposto, a tipologia bíblica é parte dos estudos acerca dos sentidos dos símbolos nas Sagradas Escrituras. Dentre todas as formas de expressão figurativa do discurso

bíblico, trata-se, são contemplados como tipos bíblicos determinados seres animados (humanos ou não), seres inanimados, objetos, cerimônias, acontecimentos que funcionam como uma referência prospectiva. Em outras palavras, tais elementos antecipam seres e eventos a serem revelados em momento posterior. A propósito dos tipos, Lund, explica que “essas figuras são numerosas e chamam-se na Escritura sombra dos bens vindouros, se se encontram, portanto, no Antigo Testamento” (Lund, 1968, p.79).

De forma mais elaborada, Davidson (2004) parece expandir a definição levando em conta a perspectiva dos produtores do discurso neotestamentário:

A Tipologia pode ser definida como um empenho hermenêutico por parte dos escritores do Novo Testamento, como um estudo das realidades históricas da salvação no Antigo Testamento, ou dos ‘tipos’ (pessoas, eventos, instituições) os quais Deus especificamente designou para corresponder e prefigurar preditivamente os aspectos de seu intensificado cumprimento antitípico (Davidson, 2004, p.61).

As palavras acima, além de endossarem a visada profética prevista pela inscrição dos tipos no discurso teológico, sugerem ainda que tipologia e tipo, embora estejam ambas na seara da compreensão bíblica, não se confundem. No tocante, pois, à tipologia bíblica, julga-se pertinente distingui-la do tipo, postulando que, enquanto aquela se configura como um fenômeno ou como um processo de linguagem, o tipo, a figura retórica, é o signo resultante. Assim, se a hermenêutica bíblica, via de regra, focaliza muito mais o tipo, como unidade linguística e semântica, tendo em vista sua configuração verbal, o objetivo aqui é, pela via dos semiolinguística do discurso, examinar o processo que resulta não em um produto, mas em uma figura de mediação entre a *sombra* veterotestamentária e o objeto, a pessoa, o acontecimento ou a mensagem concreta desvelados no discurso neotestamentário. Vale ressaltar que tal figura é intencionalmente empregada em circunstâncias de produção determinantes para a compreensão global dos processos de constituição do discurso bíblico e dos movimentos de semiotização.

O conceito de semiotização do mundo, inclusive, é de grande contribuição aqui, pois é sustentado por uma visão de língua e de linguagem como mediadoras entre o mundo dos acontecimentos reais e o mundo significado, como se verá a seguir.

Tipologia bíblica e semiotização

Do amplo universo de disciplinas e teorias do discurso, a vertente Semiolinguística de Análise do Discurso, fundada pelo linguista Patrick Charaudeau, preconiza que a significação

discursiva é resultante da mobilização da língua dentro de um quadro situacional complexo, no qual um sujeito falante busca satisfazer a adesão de outrem à sua proposta comunicativa. Para tanto, mobiliza a língua em função de sua capacidade de veicular *crenças* e *conhecimentos*, que são os dois grandes sistemas de representações que se instalam no imaginário social. É a partir da materialização linguística dos saberes de crença e dos saberes de conhecimento que o sujeito, investido por uma intencionalidade, lança mão de seus atos de linguagem, objetivando colocar em curso o seu projeto de influência.

A Semiologia define-se, assim, como um quadro teórico-metodológico que considera que os atos de linguagem são produzidos por sujeitos ativos, que projetam seus discursos a partir de sua intencionalidade e de seu plano de ação sobre o outro. Prevê que o sujeito falante instala, a cada ato de enunciação, uma dada situação de comunicação que é regida por um contrato comunicacional, o qual, por sua vez, orienta tanto as escolhas e estratégias a serem mobilizadas por esse sujeito, quanto as restrições que o sobredeterminam.

Dentre os variados conceitos e a diversidade de proposições e categorias, a noção de semiotização do mundo (Charaudeau, 2005, 2008) encontra primazia no recorte teórico-metodológico aqui adotado. A semiotização se configura como uma espécie de concepção de linguagem, uma vez que contraria uma abordagem extencionista segundo a qual a linguagem é um espelho fiel do mundo. Para Charaudeau, a significação se dá pela via da semiotização do mundo, procedimento que se desdobra: por um lado, por um processo de *transformação*, o qual é mediado por um sujeito enunciador, responsável por transformar um mundo *real* em um mundo significado; e, por outro lado, pelo processo de transação, que prevê que o mundo significado pelo enunciador se torna um objeto de troca interacional juntamente a um sujeito destinatário.

Em princípio, a trajetória circunscrita pela semiologia e definida no processo de semiotização parte de um mundo real (dos acontecimentos, objetos, seres, fenômenos etc.) e resulta em um mundo dotado de significado. No caso do exame do fenômeno em estudo, empregar-se-á o conceito de *semiotização do mundo* para buscar compreender, entre outras questões, como a tipologia bíblica veterotestamentária transforma retrospectivamente o que se revelará concretamente apenas nos textos do novo testamento. Neste caso, não se trata exatamente da passagem do *real* para o significado, mas de uma relação metafórica em que o suporte tipológico veterotestamentário antecede o objeto concreto do mundo neotestamentário, como numa relação entre uma sombra e o ser ou objeto concreto a ela correspondente.

Com a meta de atingir os objetivos operacionais deste estudo sobre a tipologia bíblica, adotam-se, como instrumental analítico, as categorias de discurso, apresentadas por Charaudeau

(2005), que integram o processo de semiotização no nível das operações de *transformação* de um mundo *real* em um mundo discursivamente significado. As categorias são:

- *Seres*: decorrentes das operações de identificação/nomeação de entidades do mundo.
- *Atributos*: decorrentes das operações de qualificação e descrição dos seres em função de suas especificidades.
- *Processos*: decorrentes das ações praticadas ou sofridas pelos seres do mundo.
- *Relações*: decorrentes das conexões estabelecidas nas ações praticadas ou sofridas pelos seres.

É importante esclarecer que a identificação dessas categorias de discurso resulta da verificação do emprego de categorias linguísticas bastante conhecidas, tais como sintagmas nominais, advérbios, locuções adverbiais, verbos, locuções verbais, predicções e conectivos, dentre outros. O uso desses elementos pelos sujeitos e a consequente significação produzida revelam a articulação entre língua e discurso tão necessária em uma análise discursiva.

Análise

A análise a seguir propõe-se a demonstrar o exame de alguns atos de linguagem específicos do discurso teológico, correspondentes a uma porção da Escritura situada no Discurso Neotestamentário, na qual é tematizado um dos mais emblemáticos tipos de Cristo do Discurso Veterotestamentário: o homem Adão.

Como pressuposto de análise, considera-se que, do ponto de vista semiolinguístico, o tipo bíblico se apresenta como uma categoria linguístico-discursiva de efeito, visto que: é materializado verbalmente; é proposto por um sujeito que detém um projeto de enunciação, dentro de um quadro situacional definido; e se distingue de outras formas de expressão, tendo em vista a enunciação profética visada.

A porção selecionada para análise corresponde aos atos de linguagem 12 a 21, do discurso intitulado Carta aos Romanos, em seu 5º capítulo:

12 Pelo que, como por um homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado, a morte, assim também a morte passou a todos os homens, por isso que todos pecaram.

13 Porque até a lei estava o pecado no mundo, mas o pecado não é imputado não havendo lei.

14 No entanto, a morte reinou desde Adão até Moisés, até sobre aqueles que não pecaram à semelhança da transgressão de Adão, o qual é a figura daquele que havia de vir.

15 Mas não é assim o dom gratuito como a ofensa; porque, se, pela ofensa de um, morreram muitos, muito mais a graça de Deus e o dom pela graça, que é de um só homem, Jesus Cristo, abundou sobre muitos.

16 E não foi assim o dom como a ofensa, por um só que pecou; porque o juízo veio de uma só ofensa, na verdade, para condenação, mas o dom gratuito veio de muitas ofensas para justificação.

17 Porque, se, pela ofensa de um só, a morte reinou por esse, muito mais os que recebem a abundância da graça e do dom da justiça reinarão em vida por um só, Jesus Cristo.

18 Pois assim como por uma só ofensa veio o juízo sobre todos os homens para condenação, assim também por um só ato de justiça veio a graça sobre todos os homens para justificação de vida.

19 Porque, como, pela desobediência de um só homem, muitos foram feitos pecadores, assim, pela obediência de um, muitos serão feitos justos.

20 Veio, porém, a lei para que a ofensa abundasse; mas, onde o pecado abundou, superabundou a graça;

21 para que, assim como o pecado reinou na morte, também a graça reinasse pela justiça para a vida eterna, por Jesus Cristo, nosso Senhor.

Nas considerações do sujeito Paulo no discurso epistolar aos cristãos romanos, é necessário, antes de se proceder à aplicação das categorias de análise, que se descreva, ainda que sucintamente, o quadro situacional mais amplo em que tal discurso fora produzido.

O discurso escrito pelo sujeito Paulo no ano 57 d.C., aproximadamente, é endereçado a uma comunidade de indivíduos, predominantemente gentios, pertencentes à igreja de Roma, um dos berços do conhecimento e da cultura ocidental e, à época, uma cidade habitada e frequentada predominantemente por pagãos, além de marcada pelo politeísmo.

A propósito do gênero em questão, trata-se de uma epístola, categoria discursiva que prevê a relação dialógica entre um Eu e um Tu, e cuja função sociocomunicacional primária é o estabelecimento ou a manutenção de contato entre esses sujeitos. Especificamente, o propósito comunicacional basilar de todo o discurso epistolar produzido por Paulo é apresentar os fundamentos bíblicos doutrinários da salvação a uma igreja que, ainda sob forte influência pagã, desconhecia tais princípios. Assim, do início ao fim, o discurso de Paulo aos romanos transita em torno de diferentes temáticas, dentre as quais, a salvação e a justificação.

Por meio de contrastes entre as tópicas lei/gracia, morte/vida, o sujeito Paulo introduz o tema Justiça de Deus, desenvolvido na sequência compreendida entre os capítulos 1 e 5. Neste ponto, mais precisamente ao final desta sequência, o sujeito Paulo conclui sua exposição acerca da justiça e da justificação, resumindo-a por meio de uma contraposição entre a iniquidade do homem e a Justiça de Deus. Para tanto, nos atos de linguagem 12 a 21 do capítulo 5, transcritos acima, Paulo resgata o discurso inscrito em Gênesis, acerca da queda da humanidade como consequência do pecado original. Com essa referência à queda, o sujeito Paulo faz menção do primeiro tipo de Cristo apresentado no discurso veterotestamentário: o homem Adão.

Antes de se configurar como tipo bíblico, no entanto, é preciso compreender, para fins desta análise, que a criação do primeiro homem, de acordo com o que é registrado no discurso teológico, possui uma finalidade de necessária compreensão. Deus, o criador, deu existência a Adão a fim de que ele fosse um *protótipo*, tendo em vista o que está registrado neste ato de linguagem do discurso Gênesis 1.26: “Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança [...]”. Logo em seguida, uma determinação é enunciada: 1.28: “E Deus os abençoou e Deus lhes disse: Frutificai, e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a [...]”. Vislumbra-se aí o desejo expresso pelo próprio Deus de que o primeiro homem, um protótipo humano feito à Sua imagem, fosse reproduzido, sendo Adão o modelo perfeito.

Por ocasião da queda, relatada no capítulo 3 do discurso Gênesis, Adão deixa de ser o protótipo, o humano perfeito, o modelo a ser reproduzido. Há, desde o pecado original, necessidade de redenção, a partir da qual é essencial a compreensão da natureza tipológica da figura de Adão, já que a queda do homem justifica a execução de um plano de redenção, dando início a um percurso narrativo que tem seu ápice na concepção do novo protótipo: o homem Jesus Cristo.

Retornando ao discurso em apreço, tem-se, no recorte 14, que: “No entanto, a morte reinou desde Adão até Moisés, até sobre aqueles que não pecaram à semelhança da transgressão de Adão, o qual é a figura daquele que havia de vir”. Esta “figura daquele que havia de vir” deve ser compreendida aqui como uma forma de expressar a relação interdiscursiva entre o tipo Adão e o antítipo correspondente, Cristo e, portanto, uma amostra, dentre outras, da relação – fundada em um movimento interdiscursivo – entre os dois grandes discursos conhecidos como Antigo e Novo Testamento, sendo que:

- Na semiotização de Adão, o propósito comunicacional sugere uma *visada profética*, já que ele é apenas uma figura que antecipa simbolicamente uma pessoa posteriormente revelada – reside aí a hipótese de uma semiotização do real porvir.
- Na semiotização de Cristo, o propósito comunicacional sugere uma *visada de revelação*, já que Ele concretiza o tipo Adão não mais como figura ou sombra, mas como o real revelado.

No discurso de Paulo aos romanos, Adão não aparece como instância enunciativa, isto é, como ser de fala, mas como tipo e como tema teológico a ilustrar a contraposição *iniquidade do homem/justiça de Deus* por meio de tópicos dicotômicas como *morte/vida, lei/grça*. A partir dessa compreensão, procede-se à demonstração de como Adão e Cristo, como real figurado

(tipo) e real revelado (antítipo), respectivamente, podem ser compreendidos por meio da aplicação de categorias de discurso que comprovam os contrastes descritos acima. Veja-se, na tabela a seguir, como essas categorias se mostram operacionais para o exame dos atos de linguagem que compõem o discurso em apreço:

Ato de Linguagem 12		
<i>“Pelo que, como por um homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado, a morte, assim também a morte passou a todos os homens, por isso que todos pecaram”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“o pecado”; “a morte”	-----
Atributos	-----	-----
Processos	[o pecado] “entrou no mundo” [a morte] “passou a todos os homens”	-----
Relações	“como...assim também”	
Ato de Linguagem 13		
<i>“Porque até a lei estava o pecado no mundo, mas o pecado não é imputado não havendo lei”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“o pecado”	-----
Atributos	-----	-----
Processos	[o pecado] “estava no mundo”	-----
Relações	“porque”; “mas”	
Ato de Linguagem 14		
<i>“No entanto, a morte reinou desde Adão até Moisés, até sobre aqueles que não pecaram à semelhança da transgressão de Adão, o qual é a figura daquele que havia de vir”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“a morte”; “Adão”	“aquele que havia de vir”
Atributos	-----	-----
Processos	[a morte] “reinou desde Adão até Moisés”	-----
Relações	“No entanto”; “até”	
Ato de Linguagem 15		
<i>“Mas não é assim o dom gratuito como a ofensa; porque, se, pela ofensa de um, morreram muitos, muito mais a graça de Deus e o dom pela graça, que é de um só homem, Jesus Cristo, abundou sobre muitos”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“a ofensa” “muitos”	“o dom” “a graça” “Jesus Cristo”
Atributos	-----	[o dom] “gratuito” [a graça] “de Deus”
Processos	[muitos] “morreram”	[o dom gratuito] “não é como a ofensa”

		[o dom] “abundou sobre muitos”
Relações	“mas”; “porque”; “se...muito mais”	
Ato de Linguagem 16		
<i>“E não foi assim o dom como a ofensa, por um só que pecou; porque o juízo veio de uma só ofensa, na verdade, para condenação, mas o dom gratuito veio de muitas ofensas para justificação”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“a ofensa” “um só” “o juízo”	“o dom” “o dom gratuito”
Atributos	-----	-----
Processos	[um só] “pecou” [o juízo] “veio de uma só ofensa”	[o dom gratuito] “veio de muitas ofensas para justificação”
Relações	“assim...como”; “porque”;	
Ato de Linguagem 17		
<i>“Porque, se, pela ofensa de um só, a morte reinou por esse, muito mais os que recebem a abundância da graça e do dom da justiça reinarão em vida por um só, Jesus Cristo”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“a morte”	“os que recebem a abundância da graça e do dom da justiça”
Atributos	-----	-----
Processos	[a morte] “reinou”	[os que recebem a abundância da graça e do dom da justiça] “reinarão em vida”
Relações	“porque”; “se...muito mais”	
Ato de Linguagem 18		
<i>“Pois assim como por uma só ofensa veio o juízo sobre todos os homens para condenação, assim também por um só ato de justiça veio a graça sobre todos os homens para justificação de vida”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“o juízo”	“a graça”
Atributos	-----	-----
Processos	[o juízo] “veio sobre todos os homens para condenação”	[a graça] “veio para todos os homens para justificação de vida”
Relações	“pois”; “assim como...assim também”	
Ato de Linguagem 19		
<i>“Porque, como, pela desobediência de um só homem, muitos foram feitos pecadores, assim, pela obediência de um, muitos serão feitos justos”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“muitos”	“muitos”
Atributos	“pecadores”	“justos”
Processos	-----	-----
Relações	“pela” [desobediência]	“pela” [obediência]
Ato de Linguagem 20		
<i>“Veio, porém, a lei para que a ofensa abundasse; mas, onde o pecado abundou, superabundou a graça”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo

Seres	“a lei” “a ofensa” “o pecado”	“a graça”
Atributos	-----	-----
Processos	[a lei] “veio” [a ofensa] “abundasse” [o pecado] “abundou”	[a graça] “superabundou”
Relações	“porém”; “mas”	
Ato de Linguagem 21		
<i>“para que, assim como o pecado reinou na morte, também a graça reinasse pela justiça para a vida eterna, por Jesus Cristo, nosso Senhor”</i>		
Categorias de Discurso	Categorias linguísticas concernentes ao Tipo Adão	Categorias de língua concernentes ao Antítipo Cristo
Seres	“o pecado”	“a graça” “Jesus Cristo”
Atributos	-----	[Jesus Cristo] “nosso Senhor”
Processos	[o pecado] “reinou na morte”	[a graça] “reinasse pela justiça”
Relações	“assim como...também”	

Comparando-se as duas colunas da direita, é possível observar o contraste entre Tipo e Antítipo, sobretudo a propósito das ações e processos associados a cada um. Quanto à categoria discursiva das *relações*, vale registrar o reiterado emprego de conectores que advogam, ora pela comparação – *como/assim também; se/muito mais; assim como/também*, ora pela oposição – *no entanto, mas, porém*, além da reincidência de conectores explicativos – *pois e porque*, cujas repetições sugerem uma visada pedagógica no discurso epistolar produzido pelo sujeito Paulo.

No caso das comparações proporcionais, como a que é enunciada no ato de linguagem 17, articulada pelo conector *se/muito mais*, fica em evidência a relação causa/efeito no contraste entre a morte produzida pela ofensa de Adão e a vida produzida pela justiça de Cristo, sendo esta superior àquela. Especificamente o operador argumentativo *mas*, cumprindo sua consagrada função de atribuir maior peso a um argumento em detrimento de outro, lança luz sobre “o dom gratuito/a graça” em contraposição à “ofensa/o pecado”, como se pode conferir nos atos de linguagem 13 e 20.

Com o propósito comunicacional de expor a doutrina da salvação a partir do contraste reiterado entre a morte e a vida e entre a lei e a graça, o sujeito Paulo lança mão da ilustração tipológica do homem Adão, como uma sombra ou uma figura do que havia de vir: o Cristo. Em outro ato de linguagem, em epístola endereçada à igreja em Corinto, a mesma relação é enunciada: “Porque, assim como todos morrem em Adão, assim também todos serão vivificados em Cristo” (Bíblia Sagrada, 1998, p. 861).

A estratégia de ilustrar as dicotomias em evidência por meio do contraste entre o tipo Adão e o antítipo Cristo cumpre um importante papel de reforçar uma das mensagens fundamentais mais paradoxais do discurso neotestamentário: Jesus Cristo foi fiel e obediente a Deus em um mundo já corrompido pelo pecado, ao passo que o tipo Adão não obteve igual êxito, mesmo em um mundo perfeito e não corrompido. Aos destinatários do discurso de Paulo aos romanos, reitera-se a exortação de que o exemplo de Adão não deveria ser imitado caso buscassem justificação, a qual só é propiciada mediante a fé em Cristo.

Com este contraponto entre a iniquidade do homem em Adão, produzindo morte, e a justiça que vem pela graça de Deus em Cristo, vivificando o que outrora estivera morto, conclui-se, pela análise, que os discursos do Antigo e do Novo Testamento se complementam e se correspondem, e a tipologia bíblica é uma evidência discursiva dessa relação. Assim, não apenas como conceito teológico, mas, e principalmente, como um processo passível e necessário de ser examinado à luz de estudos do discurso, o fenômeno da tipologia constitui-se como importante estratégia de construção da significação típica do discurso teológico.

Por fim, vale observar que, na esteira dos tipos humanos de Cristo, como é o caso de Adão e de outros personagens presentes no discurso veterotestamentário, que o tipo possui sempre características – experiências vividas, eventos, atributos de caráter etc. – que o assemelham a Jesus Cristo. Abel e Isaque, por exemplo, ambos personagens de destaque no discurso Gênesis, são considerados tipos de Cristo em razão do caráter fiel daquele e da entrega sacrificial do segundo. Adão, porém, é classificado como tipo, não necessariamente por analogia, já que onde ele desprezou a graça divina, Cristo, por sua obediência irrestrita, revela graça a toda a humanidade. Se por um lado, essa constatação distancia diametralmente o primeiro Adão do segundo Adão – *Cristo*, por outra perspectiva pode-se verificar que o que os aproxima a ponto de vislumbrar-se a ocorrência da tipologia está no ideal de reprodução do humano perfeito para o qual ambos foram dados à existência.

Considerações finais

Privilegiou-se, neste artigo, uma trajetória teórico-analítica capaz de demonstrar a evidência de que a correspondência entre o Antigo e o Novo Testamentos, atestada, entre outros fenômenos, pela tipologia bíblica, não se dá apenas na dimensão teológica, mas antes, e em caráter fundador, pela linguagem, visto que o conhecimento teológico e o *thesaurus* bíblico são constituídos no e pelo discurso. Por essa razão, vislumbra-se ser plausível a hipótese de que os tipos, situados entre o profético e o revelado, suscitam relações discursivas intertestamentárias.

Por fim, cabe propor que, para além do caráter demonstrativo das hipóteses levantadas, a análise acaba por abrir os horizontes para a centralidade do Cristo nas Escrituras. A natureza profética dos tipos de Cristo no discurso veterotestamentário, ao apontarem para o mundo real ressignificado pela revelação concretizada na figura de Jesus, advoga em favor da tipologia bíblica como evidência linguístico-discursiva não apenas da estreita relação entre os dois Testamentos, mas da dimensão cristocêntrica da Escritura. Dito de outra forma, sugere-se, pela perspectiva dos estudos do discurso, que a figura do Cristo é capaz de preencher espaços interpretativos em pontos nodais, do Antigo e do Novo Testamentos.

Referências

BÍBLIA SAGRADA. Português. **Bíblia Sagrada**. Versão Almeida Revista e Corrigida - SBB. São Paulo: Vida Nova, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DAVIDSON, R. M. A natureza e identidade da tipologia bíblica: questões cruciais. Tradução de Ozeas Caldas Moura. *In*: revista **Hermenêutica**, 2004, p. 61-99.

LUND, E. **Hermenêutica**: regras de interpretação das sagradas escrituras. Tradução de Etuvino Adiers. Editora Vida, 1999.

MAINGUENEAU, D. L'analyse des discours constituants. *In*: MARI, Hugo *et al.* (org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999.

MAINGUENEAU, D. A noção de hipernunciador. *In*: revista **Polifonia**, EDUFMT, Cuiabá, n.10, 2005, p. 75-97.

MAINGUENEAU, D. La difficile émergence d'une analyse du discours religieux. *In*: **Langage et société**, 4, n. 130, 2009.

MAINGUENEAU, D. Clareza do texto, discursos constituintes e quadro hermenêutico. *In*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 8 - n. 1 - p. 11-19 - jan./jun. 2012.

NASCIMENTO, J. V. O discurso teológico como discurso constituinte. *In*: NASCIMENTO, J.V.; FERREIRA, A. **Discursos constituintes**. São Paulo: Blucher, 2020b, p. 34-59.

RICOEUR, P. **A hermenêutica bíblica**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SCHLEIERMACHER, F. de. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: ed. Vozes, 2015.

SMITH, J. K. A. **A queda da interpretação**: fundamentos filosóficos para uma hermenêutica criacional. Tradução de Valéria Lamim. 1.ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2021.

Sobre os autores

Mário Acrísio Alves Junior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1732-8251>)

Doutor em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015), professor adjunto do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo.

Jarbas Vargas Nascimento (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2002-1752>)

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (1994), professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Discursos de Agentes Comunitários de Saúde sobre barreiras na atenção às mulheres em situações de violência

Discourses of Community Health Workers on barriers in the care of women in violence situations

Sofia Dionizio Santos¹

Rebeca Sales Pereira²

Maria Rocineide Ferreira da Silva³

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior⁴

Resumo: O vínculo que Agentes Comunitários de Saúde estabelecem com as famílias cria oportunidades para que violências contra as mulheres sejam identificadas e a situação, acompanhada pela equipe de saúde. Apesar disso, os Agentes Comunitários de Saúde relatam dificuldades para concretizar essas ações. O objetivo deste estudo foi analisar os discursos de Agentes Comunitários de Saúde sobre as barreiras que dificultam a abordagem da violência contra as mulheres na Atenção Primária à Saúde. Realizou-se um estudo qualitativo, fundamentado na Análise de Discurso Crítica, em sua vertente Dialético-Relacional (Fairclough, 2003), com a participação de 33 Agentes Comunitários de Saúde de Fortaleza, Ceará, Brasil. A interdiscursividade firmou-se como categoria analítica para a compreensão dos discursos que foram analisados numa abordagem interdisciplinar, considerando contribuições de autores sobre Ideologia (Thompson, 2011), Estudos Culturais (Woodward, 2014) e Estudos de Gênero (Segato, 2003). Organizaram-se os resultados nos temas: processos de trabalho; caracterizações do território e dos atores sociais; concepções sobre violência; barreiras. Conclui-se que a superação de barreiras para o enfrentamento das violências depende de processos formativos adequados e de modelos de gestão que valorizem o trabalho do Agente Comunitário de Saúde.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; violência contra a mulher; Agentes Comunitários de Saúde; Atenção Primária à Saúde.

Abstract: The bond that Community Health Workers establish with families creates opportunities for the violence against women to be identified and the situation monitored by the health team. Despite this, Community Health Workers report difficulties in implementing these actions. The objective of this study was to analyze the discourses of Community Health Workers about the barriers that make it difficult to address violence against women in Primary Health Care. A qualitative study was carried out, based on Critical Discourse Analysis, in its

¹ Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências da Vida, Cajazeiras, PB, Brasil. Endereço Eletrônico: sofia.dionizio@hotmail.com.

² Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: rebeca.pereira@prof.ce.gov.br.

³ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço Eletrônico: rocineide.ferreira@uece.br.

⁴ Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço Eletrônico: arodrigues.junior@uece.br.

Dialectical-Relational approach (Fairclough, 2003), with the participation of 33 Community Health Workers from Fortaleza, Ceará, Brazil. Interdiscursivity was established as an analytical category for understanding the discourses, which were analyzed in an interdisciplinary approach, considering contributions from authors on Ideology (Thompson, 2011), Cultural Studies (Woodward, 2014) and Gender Studies (Segato, 2003). The results were organized into themes: work processes; characterizations of the territory and social actors; conceptions about violence; barriers. It is concluded that overcoming barriers to coping with violence depends on adequate training processes and management models that value the work of Community Health Workers.

Keywords: Critical Discourse Analysis; violence against women; Community Health Workers; Primary Health Care.

Introdução

As violências contra as mulheres (VCM) englobam diversas manifestações de um problema social com prevalência mundial. Globalmente, 30% das mulheres sofreram violência sexual por um não parceiro íntimo ou violência física e/ou sexual por um parceiro íntimo (Who, 2021). Dados sobre a situação no Brasil indicam que 35,2% das mulheres, entre 16 e 24 anos, sofreram violência nos últimos 12 meses (Fbsp, 2021).

Suas possíveis consequências atingem diversas dimensões da vida da mulher, inclusive no âmbito da saúde (Miller; Mccaw, 2019). Essas características fazem da VCM um problema urgente, com proporções pandêmicas (Who, 2021), que deve ser abordado em conjunto por diversos atores, considerando os elementos sociais e clínicos a ela relacionados.

Em muitos casos, a VCM ocorre no âmbito doméstico, como constatou uma pesquisa que identificou que 72,8% dos casos foram cometidos por conhecidos, 48,8% deles na casa das mulheres (Fbsp, 2021). Esse contexto justifica a valorização do cenário da Atenção Primária à Saúde (APS), por meio da Estratégia Saúde da Família, como espaço privilegiado para a identificação e o acompanhamento de casos de VCM (Signorelli; Taft; Pereira, 2018). Os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) seriam importantes atores nesse processo.

Experiências iniciais envolvendo o trabalho institucionalizado de ACS foram registradas no Ceará, na década de 1980 (Ávila, 2011). Posteriormente, essa e outras iniciativas locais foram expandidas nacionalmente, em um processo de disseminação alinhado às transformações socioeconômicas e políticas do período e à transição para um modelo de atenção à saúde universal e integral. A atuação desses profissionais, nacional e internacionalmente, revela sua contribuição para melhorar o acesso aos serviços e as condições de saúde da população (Ávila, 2011; Morosini, Fonseca, 2018; Saboori *et al.*, 2022).

O vínculo que os ACS estabelecem com as famílias, especialmente nas situações de visitas domiciliares, cria oportunidades para que a VCM seja identificada e a situação acompanhada pela equipe de saúde (Signorelli; Taft; Pereira, 2018; Saboori *et al.*, 2022). Existem, entretanto, desafios, ou barreiras, para efetivar essas potencialidades, entre os quais se destaca a necessidade de conhecimentos e de qualificação para abordar a questão (Signorelli; Taft; Pereira, 2018; Saboori *et al.*, 2022).

Nesse contexto, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre as barreiras para a atuação do ACS no apoio a mulheres em situação de violência, tomando como ponto de partida as manifestações discursivas dos próprios ACS sobre o tema. A referência teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) permitiu considerar a linguagem, o contexto e as relações de poder. Nessa perspectiva, têm-se mais possibilidades de compreender a produção de sentido nos discursos e as posições de sujeito assumidas. O panorama de contribuições teóricas sobre Ideologia (Thompson, 2011), Estudos Culturais (Woodward, 2014) e Estudos de Gênero (Segato, 2003) também apoiaram a análise discursiva, num movimento constante entre dados empíricos e teoria, descrição e interpretação.

Um aspecto importante nessa construção conceitual é a compreensão do discurso como capaz de promover a manutenção do status quo ou de modificá-lo, pois a linguagem é um aspecto crucial das transformações sociais (Fairclough, 2003). Assim, refletir sobre o discurso em relação à atenção às mulheres em situação de violência no âmbito da saúde deverá remeter a uma percepção sobre as nuances de repetição e reprodução das formações discursivas hegemônicas, em contraposição a rupturas e problematizações que impulsionem mudanças.

Portanto, buscou-se, neste estudo, analisar os discursos sobre barreiras para a abordagem da violência contra as mulheres, no âmbito da Atenção Primária à Saúde, pelos Agentes Comunitários de Saúde.

Metodologia

Adotou-se, neste estudo, a abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC). Nesse sentido, é um trabalho de natureza qualitativa com paradigma interpretativo crítico (Ramalho; Rezende, 2011). A ADC é uma abordagem que integra análise textual e social, com o objetivo de investigar questões relacionadas à dialética entre linguagem e sociedade, cujo principal elemento é o discurso. Em sua vertente Dialético-Relacional (Fairclough, 2003), a ênfase está na articulação entre eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais, indicando, por meio da linguagem, como se constroem significados que definem as ações, representações e identificações do sujeito em sociedade.

A prática social é considerada um nível intermediário entre o nível mais abstrato da vida social, que seriam as estruturas sociais e o nível mais concreto, que seriam os eventos sociais. Nessa perspectiva, chamada de modelo transformacional, o discurso é um dos momentos ou dimensões da prática social (Ramalho; Resende, 2011). O discurso se manifesta de três maneiras, articuladas dialeticamente: o gênero (formas de agir e interagir), os discursos (formas de representar) e os estilos (formas de identificar-se) (Fairclough, 2003).

A análise proposta tem como resultado a possibilidade de reconhecer efeitos ideológicos que permeiam a produção discursiva dos sujeitos. Em termos amplos, a ideologia pode ser considerada *sentido a serviço do poder* (Thompson, 2011, p. 16). Nem todos os discursos são ideológicos, de acordo com a concepção crítica de ideologia de Thompson (2011). Para serem considerados dessa forma eles devem cumprir a função de estabelecer e sustentar relações de poder assimétricas e, nesse caso, são por natureza hegemônicos. Os modos de operação da ideologia seriam formas de construção ideológica por meio de estratégias discursivas (Thompson, 2011). A ideologia é, portanto, elemento fundamental para compreensão das representações (Fairclough, 2003).

O cenário da pesquisa inclui duas Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS), no município de Fortaleza, Ceará, Brasil. As Unidades foram selecionadas considerando dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (Ceará, 2021). A UAPS 1 (menos de cinco equipes de Saúde da Família, gerenciada por Organização Social) está em uma área com mais ocorrências de crimes relacionados à Lei Maria da Penha, a UAPS 2 (mais de cinco equipes de Saúde da Família, gerenciada pelo município) está em uma área com menos ocorrências.

A produção de dados ocorreu durante os meses de maio e junho de 2022, por meio de entrevistas em profundidade, no espaço das UAPS, com 33 ACS que aceitaram participar da pesquisa. Foram incluídos ACS que atuavam nas UAPS selecionadas há, pelo menos, 6 meses, e foram excluídos aqueles que estavam afastados no período de realização das entrevistas. Todos os ACS que atendiam aos critérios de inclusão foram abordados pessoalmente, nas UAPS, e convidados a participar da pesquisa, nove recusaram participar. Por meio das entrevistas, reuniram-se informações sociodemográficas e apresentou-se a questão disparadora: “Você poderia falar sobre o atendimento às mulheres em situação de violência na [Nome da UAPS]?”. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de 21 minutos.

Para a análise, todas as entrevistas foram transcritas, formando o *corpus* textual. O software ATLAS.ti 22 foi utilizado para suporte à codificação e à análise textual. Cada citação de entrevista recebeu um código alfanumérico que permite identificar o trecho e o ACS que o

produziu (T1-ACS1, T2-ACS1, T3-ACS4...), facilitando a referência aos trechos durante a discussão. Itens textuais relevantes para a análise microlinguística foram destacados em negrito.

Conforme as recomendações de análise da ADC (Fairclough, 2003), as primeiras leituras tiveram o objetivo de aproximação com o material e de definição da categoria analítica que melhor atenderia ao objetivo do estudo. A categoria selecionada foi *interdiscursividade*, que corresponderia à articulação de diversos discursos num mesmo texto (Fairclough, 2003). As leituras seguintes tiveram o objetivo de codificar o *corpus*, buscando: a) principais temas; b) perspectivas discursivas na abordagem desses temas.

Esse processo resultou na identificação de quatro categorias temáticas: 1. Processos de Trabalho; 2. Caracterizações do Território e dos Atores Sociais; 3. Concepções sobre Violência; 4. Barreiras. A ADC tem como uma de suas premissas a interdisciplinaridade, nesse sentido, os discursos das categorias também foram analisados considerando a concepção crítica de ideologia de Thompson (2011) e discussões do campo dos Estudos Culturais (Woodward, 2014) e dos Estudos de Gênero (Segato, 2003).

A pesquisa atendeu aos critérios da Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, recebendo aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados

Os ACS entrevistados se declararam, em sua maioria, mulheres (28) negras ou pardas (28), casadas ou em união estável (16), católicas (17), naturais de Fortaleza (27), com idade entre 36 e 68 anos (14 entrevistados tinham entre 50 e 59 anos). Quanto à escolaridade, 18 participantes cursaram o Ensino Médio completo e 12 pessoas completaram o Ensino Superior, sendo quatro delas já pós-graduadas. Os pais dos entrevistados, em sua maioria (27 pais e 28 mães), não eram escolarizados ou cursaram, no máximo, o Ensino Fundamental completo.

A média da renda familiar declarada foi de, aproximadamente, dois salários mínimos e meio. Entretanto, para 16 entrevistados, a renda familiar era menor que dois salários mínimos. Três participantes afirmaram que realizam outras atividades de trabalho (plantões e *home care*). Os outros 30 participantes não têm vínculos de trabalho extra, mas seis deles realizam trabalhos informais (por exemplo, entregas e venda de artesanato). O tempo de trabalho variou de 8 a 27 anos, 24 entrevistados tinham entre 10 e 15 anos de trabalho como ACS.

Os resultados da análise, por categoria, são detalhados a seguir:

Processos de trabalho

No que se refere às intervenções, manifestam-se discursos relacionados ao trabalho em equipe, sinalizando que o acompanhamento dos casos pelos ACS ocorre, principalmente, quando eles comunicam as situações identificadas à equipe de saúde da família, discutindo e tomando decisões em conjunto. Esse discurso, entretanto, não é generalizado, uma vez que alguns entrevistados sequer chegam a comunicar os casos à equipe. Além disso, é um discurso que entra em conflito com outros, como o de que alguém com mais competência (um enfermeiro, um coordenador, um especialista) deve ser responsável pelo caso. Nesse sentido, os procedimentos para encaminhamento do caso, em geral, não são acompanhados pelos ACS.

Os relatos sobre atendimento também manifestam discursos jurídicos, considerando como abordagem possível, para o ACS, a de orientar para a denúncia, e discursos biomédicos, enfatizando necessidades físicas de saúde. Alguns entrevistados mencionaram a importância das políticas públicas, com discursos de proteção social pelo Estado, que deveria evitar casos e proteger as mulheres em situação de violência.

Embora a maioria dos entrevistados tenha declarado que percebe poucos ou nenhum caso de VCM em seu território, era frequente que narrassem situações de violência observadas durante o trabalho, indicando um discurso contraditório sobre a percepção do problema. Muitos casos só eram conhecidos por relatos de vizinhos, vozes recorrentes nas narrativas dos ACS. O reconhecimento das situações de VCM depende de conhecimentos e concepções a respeito dessa questão. É preciso reconhecê-la como problema social, nomeá-la e buscar soluções.

Ao serem questionados sobre o conhecimento de leis ou normas sobre VCM, nove entrevistados não conseguiram citar nenhuma lei, entre os que conseguiram, apenas a Lei Maria da Penha foi lembrada. As narrativas sobre identificação e acompanhamento de casos transpareceram, de um modo geral, desconhecimento sobre normas e procedimentos, embora 13 pessoas entrevistadas tenham declarado já terem participado de formação específica sobre VCM (20 pessoas não participaram de formações específicas).

Os trechos abaixo permitem visualizar alguns desses discursos:

Existem reuniões semanais, onde a gente expõe esses problemas pra nossa **equipe**, pro **enfermeiro**, e a partir dali a gente tem a **tomada de decisão**, o que fazer com esse caso, né. Aí é feito uma comunicação... é... através de CI [Comunicação Interna], mesmo formal, pra **regional**, e a regional toma as providências com relação àquela violência... e... e a gente passa a **acompanhar com mais frequência** aquela família, né, passa a **marcar mais** que a mãe venha e traga a criança, pra... pra ser **avaliada**, ser **visitada**, e a gente passa a ter mais acompanhamento... **Ou cessa o problema**, ou acaba, porque a gente tá mais de perto, **ou vai pra outras vias**. (T1-ACS1U1)

É como eu digo, aqui, **da Saúde, a gente não tem autonomia de tá intervindo** nas coisas de uma forma, digamos, **agressiva, como a Segurança Pública**, que pode intervir... só a presença deles lá já é uma intervenção, né. E a nossa não é, né? (T2-ACS19U2)

Ela... ela **vivia apanhando**, aí ela vinha pra cá com o olho... com aqueles, como é, os famosos Ray-ban, né, os **olhos roxo, pancada. Ela falava que era queda**... Ela vinha se consultar aqui, ela era **diabética, hipertensa**... era não, é. Diabética, hipertensa, e... nunca... nunca... assim, a... a unidade ou a equipe da... da saúde da família, foi a fundo, investigar. Só consultava, era consultada, ali, passava ali, e ia pra casa. Ela... **ela contava a versão dela**, também ninguém vai desmentir, né, ela dizia que caía, que tinha batido não sei aonde... [...] Os **vizinho**, às vezes vinha me contar, **pensando que eu podia fazer alguma coisa, né, como agente de saúde**, eu digo ‘mulher, isso **só quem pode resolver esse problema é ela mesma**, ela vai numa **delegacia**’... Mas agora, agora, ultimamente, que ela saiu da área, ele parece que se... Ela teve um **AVC**, não sei se foi por conta... (T3-ACS2U2)

Mas é aquele... aquele velho problema, **as mulheres, elas apanham, mas elas não deixam o companheiro**. Nesse caso, **a gente não pôde fazer muita coisa**. Ela não queria ir adiante da **denúncia**. Só mesmo o **procedimento clínico**, mesmo... E aí **a gente orientou, a gente conversou, a gente deu até algumas diretrizes que ela podia ir**, né, como a Casa da Mulher de apoio... **Mas, acredito que... ela não foi, não**. [...] No caso da violência mesmo, seria o **escutar** de forma... mais profunda, e a **conscientização**, de que **às vezes as pessoas precisam de ajuda, as mulheres, pra elas, até, se reconhecer, ou se... descobrir, como mulher, de descobrir que ela pode**. [...] Então, tem horas que eu vou ver uma casa e eu vou **escutar**, eu vou **escutar**, né... (T4-ACS8U1)

Nunca tive, assim, **uma coisa mais violenta, mesmo, da mulher apanhar todo dia**, né, de chegar a ir a delegacia... Não, **nunca tive esses relatos**. (T5-ACS11U2)

É necessário registrar que cinco ACS mulheres relataram situações de violência no âmbito de seu trabalho como ACS, inclusive assédio sexual, durante visitas domiciliares. Nenhum ACS homem relatou situação específica de violência durante suas visitas.

Teve um período que a gente, agente de saúde, a gente teve que trabalhar em outro bairro por conta da dengue, certo? E... a gente tinha que entrar numas casas, olhar o quintal e tudo... e... e **nesse entrar no quintal, muitos idosos... sessenta anos, aposentados, homens, queriam passar a mão na gente, alisar, oferecer dinheiro**... e... e isso **não deixa de ser um tipo de... de violência também**, que a gente passa... (T6-ACS1U1)

Caracterização do território e dos atores sociais

A forma como os entrevistados realizam a representação de atores sociais em seu discurso sugere uma percepção das mulheres que sofrem violência como submissas e, as que não sofrem, como independentes. Sinalizam-se, portanto, discursos da mulher que sofre

violência como vítima, incapaz de se deslocar dessa posição. Além dessa perspectiva, chama atenção que diversos entrevistados comentaram sobre mulheres que também são violentas, reproduzindo um discurso de equivalência entre a violência praticada por homens e mulheres.

Considerando que muitas mulheres mencionadas pelos ACS eram adolescentes, também surgiram discursos sobre o jovem *complicado*, seja por envolvimento com o tráfico, pela gravidez na adolescência ou por não se dedicarem aos estudos.

Os homens que praticam violência são representados, principalmente, pelo discurso do agressor como usuário de drogas, mas também aparecem representações sobre ser *violento, desequilibrado, traumatizado*.

Nas narrativas de acontecimentos e diálogos específicos, eram frequentes as representações de discurso, por meio da inclusão de outras vozes como estratégia discursiva, num processo que remete à intertextualidade. Algumas vozes referenciadas foram: da mulher que sofre violência (geralmente, recusando-se a denunciar), do homem que pratica a violência (demonstrando agressividade), do vizinho que percebe a violência (geralmente, recorrendo ao ACS para orientações e intervenções) e da mídia que noticia a violência (principal fonte citada para informações sobre VCM).

Os trechos abaixo exemplificam algumas dessas representações:

Às vezes eu paro, assim, pra assistir um pouquinho, **Cidade Alerta** [...] Elas se... elas se envolvem com esses... **traficante, esse povo, né, essas moça, tão bonita, tão nova, cheia de vida, tudo bonitas... elas se envolvem com esse povo, aí dá no que dá...** termina eles matando ela, né. (T7-ACS15U2)

Essas mulheres, eu vou caracterizar elas como... elas não têm... não existe uma idade estabelecida, não existe um... um... um... um padrão social estabelecido, e nem de escolaridade. Eu acho que a gente tem famílias mistas na área, tem desde pobre, pobre, a famílias mais esclarecidas, com um ganho melhor, e **todas passam, por algum momento da vida, por alguma violência**. Eu acho que até as pessoas, hoje, mais esclarecidas, se elas não tiverem **autoconhecimento**, pra entender isso... elas... elas também aceitam esse tipo de violência. **E as mais carente, sem escolaridade, onde existe o alcoolismo ou problema com drogas, sim, tem violência física, sim.** (T8-ACS1U1)

Tirando isso, na nossa área é bem, **bem calmo** mesmo. As mulheres são... As mulheres da minha área **trabalham**, são... **não depende de marido**, né. São **independente** de qualquer coisa, trabalham, **tem os filhos, elas mesmo cuida**, tem mulher lá que o marido deixou, que já formou os filhos... É uma área que as mulheres são mais... **cabeça aberta**. (T9-ACS2U2)

Tem muitos casos de homens que apanham da mulher, **tem muitos casos!** Pode não tá registrado, mas tem! Eu conheço muita **mulher violenta, mulher valente!** (T10-ACS6U1)

Os territórios atendidos pelas UAPS são compostos de áreas heterogêneas. Áreas mais *tranquilas* teriam mais moradores idosos e melhores condições socioeconômicas. A existência de diferenças sociodemográficas caracteriza o que os ACS chamam de *área mista*.

O território pode ser descrito como lugar de criminalidade, mas também há famílias *boas*. Nesse sentido, alguns destacaram as diferenças na percepção de quem mora e de quem não mora no bairro. O discurso sobre periculosidade é o único que aparece no caso de quem não mora. No caso de quem mora, são possíveis, por exemplo, discurso sobre a solidariedade da comunidade. Apesar dessas diferenças, alguns ACS também reproduziram discursos associando pobreza e falta de educação, *cobrança* e violência. Outros discursos foram sobre a atuação da polícia nesses espaços, com violência ou corrupção.

ACS que moravam há mais tempo no território fizeram ricos relatos sobre a história desses lugares, destacando contradições das lutas sociais que explicitavam discursos sobre o direito à moradia. Muitas mudanças percebidas são relacionadas à ocupação por facções.

Essas perspectivas sobre o território estão representadas em alguns trechos:

A minha área atual, é um povo **muito esclarecido**, é um povo mais... **elitizado**... A antiga, é... o povo **mais barraqueiro**, né, mais... **não teve muito estudo**... por isso que **eu dava muita atenção a eles**. Só que... é... o povo, **você dá, dá, e você... sempre é cobrado?** Tu faz, faz, tu nunca, nunca é suficiente... Aí, já essa área nova que eu tô, **o pouco que tu faz, a pessoa é agradecido**, né. (T11-ACS3U1)

Ah... nosso bairro... ultimamente, **muito perigoso**, devido às **grandes guerras de facções**, né. Nosso bairro é dividido, então... a gente... **a qualquer momento acontece**. Você tá na área e... acontecer alguma coisa. Já aconteceu de eu tá na área, numa rua, **na outra rua o meu cunhado foi morto**. (T12-ACS8U1)

Foi, a minha casa foi construída com... em regime de mutirão, né, a gente teve todo um... um **trabalho da comunidade**... [...] Era mais, mesmo, **por causa da moradia, sabe, aquela união... com a comunidade, pra conseguir a moradia**. (T13-ACS21U2)

Concepções sobre violência

As referências a mecanismos estruturantes da violência foram, principalmente aos discursos machistas, em que o homem busca ter o controle da mulher, e discursos feministas, de resistência a essa tentativa de dominação. Também foram mencionados com frequência discursos de naturalização da violência.

Ao falar de *motivos* ou *justificativas* para a violência, o discurso sobre consumo de álcool e drogas foi o mais comentado, assim como discursos sobre a submissão e dependência da mulher como justificativa para permanência na relação.

Mecanismos e justificativas da violência estão exemplificados abaixo:

Eu acho que **a gente, como mulher**, começa a sofrer violência desde pequena, **desde criança já sofre, e às vezes não identifica como uma violência**. (T14-ACS1U1)

A gente não se pergunta por quê, só sabe **acusar**, né. **A maioria** não faz isso? Acusa, ‘ah, mulher, **tu é muito abestada**, tu é besta, **tu se submete** a esse tipo de violência’, mas a gente não sabe **o real motivo por que é que ela se submete** àquilo. [...] Eu ouvi da boca de um homem que reside na área ‘ah, essas invenções de leis, agora, a gente não pode mais bater...’, aí o outro disse assim ‘ó, eu não sou nem besta, **eu mato é logo**’, entendeu? Olha como é que é a mente. Porque o homem acha que a mulher, na mente dele, o **machismo, a mulher é um objeto**, que tá ali, na hora que eu quero, que eu preciso é minha, o objeto é meu, **eu faço o que eu quiser**. [...] **Eu acho que ainda precisa mudar muita coisa**. Mesmo com tudo, televisão falando, né, das leis, pra mulher denunciar, mas... ainda existe muito... muita coisa, ainda, a ser feita. Infelizmente, né. [...] **Derrubar esse machismo**. (T15-ACS11U2)

Mas é aquelas pessoas que... **nasceram Amélia**... que num... que pelo... pelo **luxo**... pela **casa linda**, pelas **unhas bonita**, pelo cabelo, pelas roupas, né... é... por uma vida... que elas não têm como buscar, elas **se assujeitam a continuar**. [...] Então, elas... começam a se relacionar com essas pessoas, que tem o poder aquisitivo, né, eles começam também a soltar [dinheiro], né. **E quando elas não apanham deles, apanham das mulheres, né, das que já existem**... isso acontece. [...] Assim, **a falta do amor por si própria**, eu acho que quando você permite que alguém te fira, que alguém te maltrate, é falta de amor próprio por ti. **Tu só ama o outro, não ama a si. Eu me amava demais pra isso**. (T16-ACS12U2)

Os tipos de violência mais frequentemente citados foram a física, a psicológica e a sexual. Muitos entrevistados ficaram em dúvida sobre classificar ou não certa situação como violência. No que se refere às experiências pessoais, ficaram divididas entre violências vivenciadas contra si e violências contra familiares e conhecidos. Apenas um ACS homem relatou ter vivenciado violência pessoal, na infância, praticada por seu pai. Os companheiros ou ex-companheiros foram os agressores mais frequentes das violências vivenciadas pelas ACS. As violências física e psicológica foram as mais frequentes. Conhecimentos, informações e conscientização foram mencionados como importantes para romper o ciclo de violência.

Os seguintes trechos são exemplos desses relatos pessoais:

Não, ele... **ele fazia ameaças**... é... de... de... como é que se diz... às vezes ele ameaçava me bater, levantava a mão, ficava fazendo coisa... é... de **tirar os**

meus filhos de mim... eram ameaças, assim, **muitas vezes eu era estuprada**, porque eu não queria ter relações com ele... e ele fazia aquelas... sexo, à força, né, e tudo... eu chorava muito, estupro não só... é... vaginal, **mas também anal, que eu tenho horror, assim, eu tenho pânico a isso.** (T17-ACS3U2)

Da minha irmã. Ó... da minha irmã... hoje ele já faleceu, graças a Deus, que **ele dizia que ia deixar ela em cadeira de roda.** **Aí aquilo me assustou muito**, eu quase perdi meu casamento, porque eu me meti, sabe? [...] Ele deu **muito** na vida dela, né, **muito, muito, muito.** (T18-ACS8U2)

Barreiras

Os ACS realizam intervenções diante de situações de violência, entretanto, algumas questões dificultam ou impossibilitam esse trabalho, como: burocratização, cobrança por números, sobrecarga, mudanças no foco de atuação com pouco espaço para realização de grupos e outros tipos de atividades de promoção à saúde e de educação em saúde e ênfase em aspectos biomédicos, direcionados para a *cura*.

Também foram significativos os discursos sobre preservar a intimidade e os desafios de realizar intervenções em famílias com quem há vínculos pessoais.

Muitos entrevistados revelaram percepções em que, ao tempo em que destacavam a importância da Lei Maria da Penha, também afirmavam que ela não atinge seu objetivo de proteção à mulher. Nessas construções discursivas, é marcante o discurso sobre impunidade.

Exemplos dessas barreiras podem ser observados nos trechos:

O nosso país não tem lei. Não tem lei para quem não presta, **só tem lei para quem presta.** [...] Porque se o camarada que bate na mulher **fosse preso**, mesmo, passasse ali dez anos, vinte anos preso ali, **ele nunca mais tocaria numa mulher! Perdoe a expressão**, eu acho até que **ele viraria... ele deixava de gostar de mulher**, só pelo fato de ter passado dez anos na cadeia! Agora, se não tem lei, aí fica difícil. (T19-ACS6U1)

É... **não existe esse... acolher de imediato.** O SUS, ele tá **superlotado**. Até aqui, você vê, no posto, é **superlotado.** **A gente tenta trabalhar de uma forma**, aí vem as **receitas controladas**, que alguns usam... (T20-ACS8U1)

Eu tentava, também, não naturalizar. [...] **Por você ter tanta intimidade com aquela pessoa**, assim, de conhecer de muito tempo, desde criança, da **infância**, da **juventude**, brincou com a pessoa... Que, às vezes, se torna algo natural, não é verdade? **Não é pra ser, mas, infelizmente, às vezes se tornam.** (T21-ACS12U1)

A gente não tem mais os grupos, vamos retornar um grupo agora, na próxima semana, sabe... Falta... falta isso... **Ter mais vínculo dentro da comunidade.** A gente tá muito, assim, **disperso.** Aí isso vai **desmotivando** a gente. [...] E, também, a... essa **gestão**... ela não vê esse lado. Não vê. **O problema da gestão é quantidade, não qualidade de trabalho.** (T22-ACS11U2)

Um dos temas frequentes ao falar das barreiras foi o silêncio da mulher, que não conta sobre a violência sofrida, ou, quando conta, não quer denunciar. Em geral, os entrevistados supõem que essa dificuldade está relacionada a algum nível de dependência e medo de não conseguir se sustentar e aos filhos. A vergonha também foi citada entre os motivos para o silêncio. Poucos relatos problematizaram a própria dificuldade e disposição, do ACS, para construir uma relação de confiança com essas mulheres. Alguns entrevistados denunciam a naturalização da violência, outros a reproduzem em seus próprios discursos.

Abaixo, observam-se exemplos dessa percepção sobre o silêncio da mulher:

É como eu lhe disse, **a dificuldade parte pelo lado da pessoa que tá sofrendo**, né? [...] Geralmente são pessoas que **são dependentes** umas das outras, né? Ficam com **medo**, né? Muitas vezes tem **medo** de perder porque **vai passar fome com os filhos...** (T23-ACS19U2)

Eu acho que era mais isso mesmo, a questão de **conseguir abordar** a pessoa, né, assim, pra que ela tenha essa **confiança**. É tão **difícil**, né, algo assim, **vai muito da pessoa confiar ou não**, né? (T24-ACS10U1)

Bem, **aqui no posto**, eu já vi um bocado de coisa aqui. **Uma vez eu vi um chibateando uma mulher, bem aqui na porta. Foi peia!** Aqui, ó [aponta a entrada da unidade]. (T25-ACS15U2)

Como barreira específica, de forma independente, a mais mencionada foi a questão do risco e do medo associado a ele. Morar e atuar como ACS em territórios marcados pelas disputas do tráfico, especialmente considerando que são regiões de fronteira entre diferentes facções, revelou-se um dos principais desafios para enfrentar temas como a VCM. As mulheres também não contariam por medo. Discursos sobre risco e periculosidade surgem em relatos como este:

A gente é vigiado... eu sou vigi... eu sei que eu **sou vigiada** ali dentro. Eu sei, que já me disseram. Porque eu tenho que fazer... eu tenho que entrar na casa, ou falar na porta, na rua, **só sobre a saúde**, eu não posso, em momento algum, direcionar o meu trabalho pra perguntar alguma coisa. [...] Ai... **a gente tem que se calar, de certa forma**, né. Aquelas que a gente já tem mais **contato**, já é mais **aberta**, a gente já vai **orientando, incentivando**, pra aquilo dali ser repassado... **A gente planta uma sementezinha aqui, pra poder contaminar mais na frente**. Essa é a forma que eu procuro fazer, né. Que é a parte de, realmente... às vezes a pessoa diz 'ai, mas você é **omissa**', mas a situação que a gente passa... né... **eu posso sofrer uma violência**, né. Fica complicado a gente se envolver. Você tá me entendendo, né? (T26-ACS11U2)

Os ACS revelaram falta de informações e de processos formativos relacionados ao enfrentamento à VCM. As entrevistas apontam, também, a importância da educação e informação para a mulher situação de violência, não conhecer seus direitos seria uma barreira

para o enfrentamento da situação. Percebem-se, então, discursos sobre direitos das mulheres e sobre a educação como força transformadora.

Eu queria lhe dizer o seguinte, seria interessante **você** reunir a... os ACS, pra... dar, assim, tipo uma **palestra**, trazer uns **papéis**, porque, como você me perguntou aí... é... **eu não sei quais são essas redes**... essas outras... esses centros de referência, entendeu, eu não sei onde fica, quem são... Então, **é uma deficiência nossa**. (T27-ACS14U2)

Discussão

Os discursos de ACS sobre barreiras para atendimento a mulheres em situação de violência perpassam campos diversos, mas interconectados. Desse modo, os relatos desvelam: processos de trabalho e as ideias que esses profissionais tomam como fundamentos para sua atuação; caracterizações do território e dos atores sociais que sinalizam percepções sobre as pessoas e o território atendido; concepções que reúnem as compreensões construídas, muitas vezes a partir da própria vivência, sobre o que é a VCM e como enfrentá-la; e explicações sobre as barreiras que explicitam as dificuldades enfrentadas para abordar essa questão. Todos esses elementos contribuem para entender a atuação dos ACS diante da VCM.

Alguns dos mais importantes efeitos dos textos são os efeitos ideológicos, que se manifestam por meio de estratégias discursivas (Thompson, 2011) reconhecidas nas entrevistas. Observa-se o mecanismo da racionalização dando legitimidade aos discursos biomédicos e baseados no poder do especialista (T1 a T5). Os entrevistados constroem uma cadeia de raciocínio para justificar situações em que o seu próprio atendimento é feito de maneira limitada, ou é transferido para outras instituições ou profissionais. O trecho T1 indica um fluxo para os casos, em que o enfermeiro e a regional são os principais responsáveis pelas decisões, enquanto “a gente” faz “acompanhamento”. No campo da saúde, alguns discursos, como o discurso médico, constroem uma identidade fundamentada em competências, ou seja, um suposto saber associado a um poder que posiciona esses sujeitos como orientadores das famílias (Magalhães, 2000). Nesse sentido, os ACS estariam posicionados como profissionais com menos poder no âmbito da eSF (Equipe de Saúde da Família).

Apesar desses discursos, que legitimam ideologias, também foi possível perceber a manifestação de discursos contestadores, que se contrapõem às construções ideológicas (Thompson, 2011). Os trechos T1, T4 e T26, valorizam a escuta, a orientação e o acompanhamento próximo dessas mulheres, indicando que existem tensionamentos e uma tendência de pensamento mais relacionada aos princípios que devem embasar o trabalho do ACS no contexto das VCM (Signorelli; Taft; Pereira, 2018; Saboori *et al.*, 2022).

Em T4, especialmente, observa-se a oscilação entre a perspectiva de que só restava o “procedimento clínico” e a de que vai “escutar”. A existência dessas contradições sinaliza uma disposição para a mudança discursiva e de práticas sociais, com abertura para discursos críticos e emancipatórios por parte de atores sociais reflexivos (Magalhães *et al.*, 2022)

Ao explicitar as barreiras frente às situações de VCM, os trechos T20 e T22 indicam uma percepção de mudanças no cenário de trabalho desses profissionais, destacando-se discursos ligados a políticas de gestão e lógica do trabalho que fortalecem o modelo biomédico na assistência à saúde. Em T20, a superlotação e o tempo dedicado às “receitas controladas” impedem trabalhar “de outra forma”. Em T22, afirmações categóricas descrevem situações como a redução das atividades de grupo atrapalham o vínculo, deixam os ACS “dispersos” e “desmotivados”, enquanto a gestão parece mais preocupada com a “quantidade” do que com a “qualidade”. As discussões pontuadas reverberam reflexões sobre o trabalho do ACS num contexto de precarização das relações de trabalho e de reformulações do próprio papel desse profissional como construtor do SUS (Morosini; Fonseca, 2018; Nogueira, 2019).

Em T2, T3 e T4 o distanciamento da saúde é maior, já que os acompanhamentos possíveis para a situação de violência dizem respeito à Segurança Pública, embora em T1 também sinalize uma incompatibilidade entre as abordagens da saúde e da segurança, se aquela não “cessar o problema”, “vai para outras vias”. No trecho T2, essa percepção vem associada à uma ideia de que seria necessária “autonomia” para intervir de forma “agressiva” na situação de violência, o que não seria possível na saúde.

Nessas abordagens, o foco dirige-se para a denúncia, com intervenção da polícia, como o único caminho possível e/ou como algo que só pode ser feito pela mulher. Esse é um modo de operação da ideologia por meio da fragmentação, em que a diferenciação, no caso entre a atuação de profissionais de saúde e de segurança pública, é a justificativa para representar a saúde como um campo sem poder para intervir e modificar as situações de violência.

O trecho T19 insere-se nesse contexto de distorção sobre o papel de cada instituição na rede de enfrentamento à VCM. A afirmação, categórica, que “O nosso país não tem lei”, “só tem lei pra quem presta”, remete ao discurso sobre impunidade como razão para que crimes continuem existindo. As distorções sobre o problema social da violência também aparecem associados a preconceitos. Na ideia de que, sendo preso, o agressor “viraria...”, há uma ocultação da palavra após o verbo, optando pela formulação “deixava de gostar de mulher”, insinuando que haveria uma mudança para a orientação sexual homossexual e que isso eliminaria a possibilidade de prática da VCM. O entrevistado associa a VCM, exclusivamente, ao homem heterossexual, mas esse problema está ideologicamente estruturado na sociedade.

O enfrentamento à VCM, que é um problema social complexo, não deve estar limitado às ações de judicialização e punição, sendo necessário considerar a existência de disputas e investimentos ideológicos, até mesmo, no campo judiciário (Freitas, 2014). Discursos como em T19 se fundamentam em uma concepção de que a VCM é uma ocorrência que deve ser solucionada com ações punitivas, concepção que produz naturalização e reificação de um problema sócio-histórico e ignora os tensionamentos sociais que colocam a violência no espectro da normalidade (Segato, 2003).

Em T5, a racionalização sobre a inexistência de casos advém de uma compreensão limitada da violência como “apanhar todo dia”. A importância de informações e formações sobre a VCM foi expressa por vários ACS, por exemplo no trecho T27, em que a demanda de “palestras” e “papéis” é apresentada à própria entrevistadora. A demanda é justificável, considerando que 20 pessoas não participaram de processos formativos sobre VCM e que, entre as 13 participaram, havia muitas lacunas nos conhecimentos sobre a composição e papel da rede e sobre encaminhamentos possíveis.

Nesse contexto, T24 expressa a dificuldade de “conseguir abordar” e projeta essa dificuldade sobre a mulher em “vai muito da pessoa confiar ou não”. Ainda no que se refere a conhecimentos, também foi mencionado que as mulheres precisam deles, seja na perspectiva do “autoconhecimento”, como em T8 e de “conscientização”, em T4.

O desconhecimento de normas, associado à falta de planejamento e discussão sobre o tema nas unidades, torna os ACS mais vulneráveis à reprodução de ideologias, como é possível observar pela manifestação de discursos que reforçam ideias hegemônicas. O desconhecimento não tem a ver, apenas, com nível de formação, haja vista que boa parte dos entrevistados tinha, inclusive, formação de nível superior. Cursos pontuais sobre determinadas questões não são uma solução definitiva (Morosini; Fonseca, 2018). Destaca-se a importância de experiências formativas que contribuam para desconstrução de preconceitos (Machado; Teixeira; Possa, 2019) e que sejam baseadas em alternativas pedagógicas questionadoras de desigualdades sociais e acolhedoras de saberes populares dos ACS (Menezes *et al.*, 2018).

A barreira específica mais citada pelos ACS foi o medo que impediria de realizar os atendimentos. A origem desse medo é explicitada, por exemplo, em T26, ao relatar que é “vigiada” e que pode falar “só sobre a saúde”, não por ser “omissa”, mas pelo risco de “sofrer uma violência”. O medo de sofrer retaliações por intervir em uma situação de VCM está relacionado ao território de atuação desses ACS, que é descrito em T12 como “muito perigoso”, cenário de “guerras de facções”.

As avaliações, definidas como expressões do que é bom ou mau, desejável ou indesejável (Fairclough, 2003), estão presentes em diversos trechos das quatro categorias, mas elas são marcantes nas descrições do território. As formulações do trecho T11, por exemplo, utilizam avaliações do tipo declaração com processos relacionais para definir atributos das áreas e pessoas atendidas. Há uma construção de sentido pela associação dos adjetivos “esclarecido”, “elitizado”, “agradecido”, que se opõem a “barraqueiro”, “sem estudo”, “que cobram”. Do ponto de vista dos modos de operação ideológicos, percebe-se uma unificação, por meio de padronização, posto que as características percebidas em pessoas daquela área passam a ser atributos de todas as pessoas que a ocupam. A construção de representações negativas e estereotipadas sobre a comunidade que ocupa o território pode levar a ações de saúde higienistas e individualistas, que tendem a ser acríicas, não viabilizando abertura para a transformação da prática social (Magalhães *et al.*, 2022).

Nesse sentido, é relevante observar a expressão “a gente”, que assume função pronominal equivalente ao “nós” e foi mais frequente nas categorias um e quatro, que remetem à atuação do ACS, do que nas categorias dois e três, que abordam percepções sobre território, atores sociais e concepções de violência. O “a gente”, assim como o “nós”, constrói uma noção de identidade de grupo (Fairclough, 2003), utilizado nas entrevistas em duas perspectivas: o falante integra-se ao grupo de profissionais da saúde em geral ou de ACS, especificamente; o falante integra-se ao grupo da comunidade. Apenas os trechos T12 e T13 trazem “a gente” como indicativo de participação na comunidade, sendo que o trecho T13 indica aspectos positivos do pertencimento, como ao falar da “união” na luta por moradia.

Entre os 12 ACS da Unidade 1 entrevistados, 8 moram no território. No caso da Unidade 2, 20 dos 21 entrevistados moram no território. Os ACS moram no território, vivenciam a violência, mas, ao se apresentarem como “a gente” profissional de saúde, muitas vezes, reproduzem discursos ideológicos, indicando uma dificuldade de se perceber parte desses locais, de perceber o outro como semelhante e colaborando para manutenção de desigualdades sociais e de grupos estigmatizados (Machado; Teixeira; Possa, 2019).

A estratégia ideológica de unificação por padronização também favorece a construção de uma oposição “nós” e “eles”, especialmente se associada à fragmentação por meio de diferenciação ou de expurgação do outro ou da legitimação por meio da racionalização. Esse processo ocorre em representações de homens que agridem as mulheres: em T7, o “traficante”, representação propagada também pela mídia, em T8, o problema com álcool e outras drogas. As compreensões e intervenções em torno da violência, nesse caso, ficam limitadas porque não são abordadas as raízes mais profundas do problema.

Ainda no que se refere às representações, há um processo de padronização também das mulheres. As que são independentes, citadas no trecho T9, não sofreriam violência, já as dependentes, como nos trechos T16 e T23, sofreriam violência e não conseguiriam denunciá-la e superá-la. Essa é uma forma de representação de atores sociais pela generalização, que tem o efeito de gerar um distanciamento (Van Leeuwen, 2003) entre essas “mulheres”, representadas de forma não específica, sem nomes, e “a gente”, profissionais de saúde.

A intertextualidade, processo de incorporação de outros textos (Fairclough, 2003), muitas vezes em conjunto com a estratégia ideológica de legitimação por narrativização, incorpora a voz da mulher. Ao observar esses casos, percebem-se tentativas de confirmar que o silêncio sobre a violência é uma escolha da mulher, uma decisão dela, como em T3, “ela contava a versão dela”. Adotar a perspectiva do problema individual, no campo da saúde, leva a não questionar causa, contexto, condições (Magalhães, 2022).

Compreender as representações de mulheres em situação de violência se torna mais complexo se considerarmos que, assim como na questão do território, muitas ACS estão entre as mulheres que vivenciam violências. Às vezes no contexto do próprio trabalho, como em T6, em relações com parceiros íntimos, como em T17, ou com pessoas próximas, como em T18.

Dialeticamente, também é importante destacar que os ACS, e as ACS mulheres, não são um grupo homogêneo. Há diferenças no posicionamento social desses sujeitos e nas experiências de violência pessoais e no trabalho. É necessário desfazer concepções essencialistas da identidade dessas mulheres (Woodward, 2014), reconhecer a heterogeneidade dos subalternos (Spivak, 2010) e suas condições desiguais de acesso ao poder e a diversos recursos (Thompson, 2011).

Nessa perspectiva, destacam-se nuances nas concepções sobre violência das entrevistadas. Algumas destacaram a exposição das mulheres à violência desde cedo, como em T14, outras questionaram os julgamentos impostos às mulheres que silenciam, como em T15. Nesses trechos, a violência é percebida como algo relacionado ao machismo, que vai além do controle da mulher, como indivíduo.

Entretanto, estratégias ideológicas de reificação por meio da naturalização foram observadas, como em T16, ao citar as mulheres que “nasceram Amélia” e “não amam a si”, e o T25, que relata ter presenciado “um chibateando uma mulher” na porta da UAPS sem nenhuma abordagem voltada para a questão. A naturalização da violência está relacionada à dificuldade de nomeá-la, conceituá-la e interpretá-la (Segato, 2003). Em T21, a pessoa percebe uma tendência à naturalização como consequência da intimidade, mas destaca que é algo a ser evitado. O trecho T10, ao mencionar a mulher que agride, “valente”, registra outra estratégia

discursiva observada nas entrevistas, a dissimulação por eufemização, baseada numa suposta equivalência entre a prática de violência por homens e mulheres como uma forma de subestimar a magnitude da violência de gênero do homem contra a mulher.

Considerações Finais

Nessa análise dos discursos presentes nas falas de ACS, focada na construção de significados representacionais, puderam ser compreendidas as construções ideológicas, que são parte das estruturas sociais, que fundamentam as práticas sociais, incluindo sua prática profissional, nos diversos eventos sociais em que ela ocorre (visitas domiciliares, por exemplo). Percebem-se discursos que são hegemônicos e cumprem função ideológica, mas estão em disputa com outros discursos, de contestação.

Considerando a pesquisa realizada, é possível apontar limitações às considerações apresentadas. A mais relevante refere-se ao processo interpretativo intrínseco à ADC. Esse processo não é fechado, existem incompletudes e contradições. Como único enfrentamento legítimo dessa limitação, as escolhas teóricas e de abordagem evidenciadas neste trabalho sinalizam a perspectiva crítica que orientou a análise.

Existem barreiras para a atenção à mulher em situação de violência que são explicitamente reconhecidas pelos ACS, como: a burocratização do trabalho, o silêncio das mulheres sobre a violência sofrida, o medo de intervir e colocar-se em risco e a falta de conhecimento sobre a temática. A pesquisa revelou que existem, também, questões que não são facilmente percebidas pelos ACS, mas que funcionam como barreiras: processos de trabalho que nem sempre colocam a violência como uma demanda de saúde, estereotipizações sobre o território e seus moradores e concepções sobre violência que reproduzem ideias hegemônicas.

A superação de barreiras para o enfrentamento da VCM depende de ações objetivas como participação em processos formativos e adoção de modelos de gestão que respeitem os princípios da APS e da atuação do ACS nesse contexto. Entretanto, as mudanças sociais que já foram sinalizadas nos discursos de contestação precisam ser estimuladas e fortalecidas, por meio de ações dialógicas que visem a desconstrução de estereótipos (sobre o território e sobre a mulher) e a construção de novas práticas sociais.

Referências

ÁVILA, M.M.M. Origem e evolução do Programa de Agentes Comunitários de Saúde no Ceará. **Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde - RBPS**, Fortaleza, v. 24, n. 2, p. 159-168, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/2067/2360>. Acesso em: 02 mai. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social. **Tabela: Número de Pessoas do Gênero Feminino, Vítimas de Violência Registrada na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) no Ceará em 2021.** Fortaleza, 7 jan. 2021. Disponível em: https://www.sspds.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/24/2022/01/LEI-MARIA-DA-PENHA_12_2021.pdf. Acesso em: 02 mai. 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse. Textual analysis for social research.** London: Routledge, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 3ª Edição.** São Paulo: FBSP; Instituto de Pesquisas Datafolha; 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

FREITAS, L.G. Argumentação e discurso sobre Lei Maria da Penha em acórdãos do STJ. **Bakhtiniana, Rev Estud Discurso**, v. 9, n. 1, p. 71-89, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000100006>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MACHADO, F.V.; TEIXEIRA, L.B.; POSSA, L.B. Experiência e (des)identificação no enfrentamento de desigualdades e preconceitos na percepção dos Agentes Comunitários de Saúde. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 891-908, ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/21338>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico.** Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. *et al.* **Language, Literacy, and Health. Discourse in Brazil's National Health System.** Lanham: Lexington Books, 2022.

MENEZES, F.W.P. *et al.* Educação popular e educação permanente em saúde: diálogos na formação de Agentes Comunitários de Saúde de um município do interior do Ceará. **Saúde em Redes**, v. 4, n. 1, p. 173-182, 2018. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/907>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MILLER, E., MCCAWE, B. Intimate partner violence. **N Engl J Med**. v. 380, n. 9, p. 850-857, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/NEJMra1807166>. Acesso em: 02 mai. 2023.

MOROSINI, M.V.; FONSECA, A.F. Os agentes comunitários na Atenção Primária à Saúde no Brasil: inventário de conquistas e desafios. **Saúde em Debate**, v. 42, n. spe1, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S117>. Acesso em: 02 mai. 2023.

NOGUEIRA, M.L. Expressões da precarização no trabalho do agente comunitário de saúde: burocratização e estranhamento do trabalho. **Saúde e sociedade**, v. 28, n. 3, jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180783>. Acesso em: 02 mai. 2023.

RAMALHO, V.; RESENDE, V.M. **Análise de discurso (para a) crítica. O texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

SABOORI, Z. *et al.* Community Health Worker Knowledge, Attitudes, Practices and Readiness to Manage Intimate Partner Violence. **J Community Health**, v. 47, p. 17–27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10900-021-01012-0>. Acesso em: 02 mai. 2023.

SEGATO, R.L. **Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SIGNORELLI, M.C.; TAFT, A.; PEREIRA, P.P. G. Domestic violence against women, public policies and community health workers in Brazilian Primary Health Care. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 93-102, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n1/1413-8123-csc-23-01-0093.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. *In*: CALDAS-COULTHARD, C.R.; COULTHARD, M. (Eds). **Texts and Practices: readings in Critical Discourse Analysis.** London & New York: Routledge, 2003. p.32-70.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T.T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women.** Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>. Acesso em: 02 mai. 2023.

Sobre os autores

Sofia Dionizio Santos (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2874-3223>)

Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Rebeca Sales Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4292-0425>)

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Maria Rocineide Ferreira da Silva (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6086-6901>)

Enfermeira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Antonio Rodrigues Ferreira Júnior (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9483-8060>)

Enfermeiro pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

“Agora, tá com vocês!”: uma análise discursiva do sermão do pastor André Valadão sobre a comunidade LGBTQIAPN+

“It’s up to you now!”: a discursive analysis of Pastor André Valadão’s sermon about the LGBTQIAPN+ community

Caíque Alexandre da Silva Cabral¹
Ana Maria de Fátima Leme Tarini²

Resumo: Em um de seus cultos dominicais na Igreja Batista da Lagoinha, em Orlando, o pastor André Valadão realizou, em 2023, uma pregação intitulada *Teoria da conspiração*, que abordou a temática das relações homoafetivas na atualidade. Suas declarações nesse sermão reverberaram em diversos setores da sociedade brasileira, e muitos enxergaram nelas uma tentativa de incitação ao ódio e à violência contra a comunidade LGBTQIAPN+. Considerando a repercussão do episódio, com este artigo, temos como objetivo analisar enunciados do pastor durante a cerimônia para compreender como se dá o funcionamento discursivo em seus dizeres. Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa de fim explicativo, que ocorreu via análise documental de sermão religioso em vídeo. Utilizamos os princípios e procedimentos da Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux – disciplina que considera a linguagem, o marxismo e a psicanálise –, bem como noções e características do discurso religioso mapeadas por Orlandi (2000; 2006; 2011). Identificamos que a memória tem papel crucial na produção de sentidos do discurso, remetendo à discursividade bíblica para trazer efeitos de verdade aos enunciados. Também observamos o mecanismo da não-reversibilidade ocorrendo como pilar necessário para que o sujeito enunciador, por meio da ideia de transgressão, promovesse determinados deslizamentos de sentido.

Palavras-chave: Análise de discurso; discurso religioso; lideranças religiosas; evangélicos; LGBTQIAPN+fobia.

Abstract: In one of his Sunday services at Lagoinha Baptist Church, in Orlando, Pastor André Valadão held, in 2023, a sermon entitled *Conspiracy Theory*, which addressed the topic of homoaffective relationships today. His statements in this sermon reverberated in various sectors of Brazilian society and many saw them as an attempt to incite hatred and violence against the LGBTQIAPN+ community. Considering the repercussions of the episode, with this article we aim to analyze the pastor's utterances during the ceremony to understand how the discursive functioning in his sayings takes place. For this, we carried out a qualitative research with an explanatory purpose, which took place via documentary analysis of a religious sermon on video. We used the principles and procedures of French Discourse Analysis, proposed by Michel Pêcheux – a discipline that considers language, Marxism and psychoanalysis –, as well as notions and characteristics of religious discourse mapped by Orlandi (2000; 2006; 2011). We identified that memory plays a crucial role in the production of discourse meanings, referring

¹ Instituto Federal do Paraná (IFPR), Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Campus Pinhais, PR, Brasil. Endereço eletrônico: kiq.cabral@gmail.com.

² Instituto Federal do Paraná (IFPR), Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Campus Pinhais, PR, Brasil. Endereço eletrônico: ana.tarini@ifpr.edu.br.

to biblical discourse to bring truth effects to statements. The mechanism of non-reversibility was also observed as a necessary pillar for the enunciating subject, through the idea of transgression, to promote certain slips of meaning.

Keywords: Speech Analysis; religious speech; religious leaders; evangelicals; crime of LBGTQIAPN+phobia.

“Tratamos como normal aquilo que a Bíblia já condena”: compreendendo a nossa cena discursiva

No domingo do dia 02 de julho de 2023, o popular pastor brasileiro André Valadão realizou uma transmissão ao vivo de mais um dos cultos dominicais da Igreja Batista da Lagoinha de Orlando, nos Estados Unidos, onde atua como pastor principal. A cerimônia, intitulada *Teoria da conspiração*, abordou a temática LBGTQIAPN+ e teve grande repercussão entre os brasileiros devido ao teor da pregação: desde usuários da internet até meios de comunicação³, parlamentares e a própria Promotoria Pública⁴. Muitos repudiaram algumas falas de Valadão e afirmaram que a mensagem se caracterizou como incitação a crimes de LBGTQIAPN+fobia.

Pouco tempo depois de o vídeo viralizar, o pastor pronunciou-se nas redes sociais apresentando sua versão do ocorrido e explicando o porquê – de acordo com ele – de os dizeres proferidos em seu sermão não caracterizarem discurso de ódio (violência verbal proferida comumente nas redes sociais), nem promoverem (no sentido de incitar as pessoas a fazerem) violência física contra a comunidade LBGTQIAPN+. Mas, independentemente do que André Valadão pretendeu (ou não) dizer, ou seja, de sua intenção com as palavras proferidas, quais são os possíveis *efeitos de sentido* produzidos por suas falas enquanto locutor e enunciatador do discurso na pregação de 02 de julho?

É o que buscamos compreender neste artigo, que, baseado em conceitos e métodos da Análise de discurso de filiação francesa (AD), tem como objetivo analisar enunciados do pastor André Valadão durante essa cerimônia para compreender como se dá o funcionamento discursivo em seus dizeres. Para isso, analisaremos uma sequência discursiva específica, retirada do polêmico sermão dominical, procurando identificar a presença de suas propriedades

³ O Jornal da Band veiculou uma matéria sobre o assunto. Em seu canal no Youtube, publicou o vídeo da matéria, intitulado de “Pastor André Valadão sugere a morte de LBGTs em pregação | Jornal da Band”. É possível assistir aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=C29CI4WvMng>.

⁴ O SBT News aborda a questão no vídeo “André Valadão será investigado por supostas falas homofóbicas | #SBTNewsnaTV (04/07/23)”. Disponível aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=OG8BEVZd-vQ>.

e marcas, bem como de possíveis *deslizes* na discursividade bíblica para promover *efeito de verdade* ao discurso.

Realizamos uma pesquisa de natureza *qualitativa* e com fim *explicativo*, que ocorreu por meio de análise documental de fragmentos transcritos do vídeo do sermão religioso utilizando-se de conceitos teóricos propostos pela AD. O vídeo está disponível no YouTube⁵, de forma pública, e veicula livremente nas redes sociais. A investigação realizada segue uma metodologia própria da AD, que busca “compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (Orlandi, 2000, p. 66) e demanda, durante todo o trabalho, um “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (*idem*, p. 67).

A AD francesa é um campo dos estudos da linguagem proposto pelo filósofo Michel Pêcheux (1938-1983), na década de 60, do séc. XX, momento em que muito se discutia sobre a questão da interpretação. Ela se constitui “como uma disciplina de entremeio” (Orlandi, 2006, p. 14), que em razão da contradição de três campos do saber distintos – a psicanálise, a linguística e o marxismo – tem seu lugar e desenho próprios.

Esse desenho particular da AD confronta a dicotomia entre *língua* e *fala* defendida por Ferdinand de Saussure (1857-1913), sugerindo uma relação entre *língua* e *discurso*, em que se considera o *social* e o *histórico* na produção de sentidos do discurso (Orlandi, 2006, grifos nossos). Ou seja, ao sugerir que não mais se separe língua e fala, a AD reclama a relação do linguístico com a *exterioridade* que o determina, propondo a perspectiva de que o discurso e seus efeitos de sentido relacionam-se com essa exterioridade, com suas condições de produção. Compreende-se, portanto, como parte das *condições de produção* do discurso a *situação*, a *memória discursiva* e o *sujeito do discurso* (Orlandi, 2000). Como essas condições são de suma importância para a nossa análise, discorreremos brevemente sobre elas.

É possível pensar a *situação* de dois modos: no sentido *amplo* e no sentido *estrito*. No sentido *amplo*, “a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo” (Orlandi, 2006, p. 15). No caso deste artigo, pode-se considerar a história da religião cristã desde seu surgimento, a ideia da Hegemonia da Igreja Cristã durante séculos, o modo como o cristianismo chegou ao Brasil, por meio dos portugueses, e foi usado, também, como instrumento de repressão e poder. Ainda é possível considerar toda a *simbologia* que permeia não só o imaginário religioso cristão-evangélico, como também os locais físicos de culto. No sentido *estrito*, a situação compreende “as circunstâncias da enunciação, o aqui e agora do dizer, o contexto imediato” (*idem, ibidem*). Neste quadro, podemos considerar o fato de que o pastor

⁵ É possível assistir ao trecho completo aqui: https://www.youtube.com/watch?v=f4_-xuz03Sg.

André Valadão, no sermão *Teoria da conspiração*, fala como posição-sujeito pastor e líder religioso que, devido à posição social que ocupa, tem poder e influência sobre seus fiéis. A pregação ganha ainda mais importância porque ocorre no dia de domingo, um dia cheio de simbologias para os cristãos, sendo comumente, dentro dos rituais da religião, o dia em que o pregador vai levar a principal mensagem da semana.

Outro componente necessário dentro das condições de produção do discurso é o que chamamos de *memória discursiva*, *saber discursivo* ou *interdiscurso*: “algo que fala antes, em outro lugar e independentemente” (Orlandi, 2006, p. 21). Ou seja, a memória discursiva é o já dito, o conjunto de formulações já feitas – porém esquecidas – que constituem todo o dizer. No caso do nosso estudo, considera-se aqui tudo o que já foi dito a respeito da religião cristã, sobre a comunidade LGBTQIAPN+ e os demais elementos presentes no discurso.

O último componente das condições de produção é o *sujeito*, que para a AD não se trata do sujeito empírico, de carne e osso, e sim do sujeito de natureza social, da “posição sujeito projetada no discurso” (Orlandi, 2006, p. 15). Ele é ao mesmo tempo livre e submisso, pois é determinado por sua exterioridade e determinador do que diz, dizendo-se então que é interpelado em sujeito pela ideologia. Considerando que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2000, p. 39), temos a seguir algumas informações sobre o sujeito enunciativo do discurso.

Com mais de 23 anos de carreira como cantor, músico, pastor e empreendedor – conforme sua biografia oficial –, o pastor André Valadão é um dos principais nomes da cena evangélica brasileira. Atuou por 17 anos como pastor da Igreja Batista da Lagoinha - BH, uma das megaigrejas mais influentes do país, onde reunia mais de 5 mil pessoas em cada um de seus cultos semanais. Desde 2017, atua como *pastor sênior e fundador* da Lagoinha Orlando Church, na Flórida, EUA. Mais recentemente assumiu a presidência da Lagoinha Global, conglomerado que contempla mais de 700 igrejas em todo o mundo. Já recebeu prêmios, foi indicado ao Grammy Latino e vendeu mais de 4 milhões de CDs. Hoje tem 5,8 milhões de seguidores no Instagram, 5 milhões no Facebook, quase 1 milhão de inscritos no Youtube e mais de 128 milhões de visualizações nesta mesma plataforma⁶.

O pastor também é muito conhecido por suas declarações polêmicas, envolvendo o preconceito contra o judaísmo, notícia falsa sobre suposta condenação que sofreu do TSE em 2022 – sendo que o próprio Órgão veio a público dizendo desconhecer tal condenação –, além

⁶ ANDRÉ VALADÃO (PORTAL), 2023.

da declaração de que “Deus odeia o orgulho”, dada no dia do Orgulho LBGTQIAPN+ deste ano, em 28 de junho (Revista Fórum, 2023).

Nesta investigação, abordamos ainda alguns conceitos e características do *discurso religioso*, que é “aquele em que fala a voz de Deus” (Orlandi, 2011, p. 242-243). Em outros termos, o discurso religioso é pautado na Lei de Deus – e não na lei dos homens –, sendo comumente utilizado por pastores, padres, reverendos, presbíteros, *apóstolos*, bispos e demais lideranças religiosas, especialmente em cerimônias e rituais comuns em práticas religiosas. Dentro dessa tipologia discursiva, consideramos neste estudo principalmente os conceitos de *ultrapassagem* e *transgressão* (ou *ilusão de reversibilidade*), sobre os quais falaremos mais durante a análise, na qual entraremos a seguir.

“Vamo pra cima!”: analisando o funcionamento do discurso em questão

Postas todas essas considerações, realizamos neste tópico a nossa análise propriamente dita. O quadro 1, a seguir, apresenta a sequência discursiva (daqui em diante, SD) que será analisada. Em outros termos, ela representa o nosso *corpus*, um “complexo que abrange textos, recortes textuais, discurso e sequências discursivas” (Dantas, 2013, p. 42) que serão submetidos ao processo analítico.

Quadro 1 – SD – Trecho do sermão do pastor André Valadão

SD 1	“Essa porta foi aberta quando nós tratamos como normal aquilo que a Bíblia já condena. Então agora é a hora de tomar as cordas de volta e dizer: ‘Não, não, não! Pode parar, reseta! Puft!’ [<i>enquanto encena a ideia de apertar um botão com as mãos</i>]. Mas Deus fala: ‘Não posso mais. Já meti esse arco-íris aí. Se eu pudesse, matava tudo e começava tudo de novo. Mas já prometi que não posso, então agora tá com vocês ’. Você não ‘pegou’ bem o que eu disse. Eu disse: ‘tá com você!’. Vou falar de novo : ‘tá com você!’. ‘Sacode’ uns quatro do teu lado e fala: ‘Vamo pra cima! Eu e minha casa serviremos ao Senhor” (grifos e colchetes nossos).
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Vídeo do canal da Carta Capital, de 0:33s a 1:13m. Youtube (2023, grifos nossos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f4_-xuz03Sg.

O sujeito enunciador começa com o trecho “Essa porta foi aberta quando nós tratamos como normal aquilo que a Bíblia já condena”, referindo-se ao que estava sendo dito anteriormente, em uma parte do seu sermão que não está contemplada na SD, mas pode ser identificada no vídeo entre 0:01s a 0:32s. Contextualizando, o pastor André Valadão acredita que é porque as pessoas em geral tratam o casamento homossexual como uma normalidade, aceitando “toda a forma de amor”, que ocorrem na sociedade casos em que, conforme o

exemplo dado pelo sujeito, pessoas da comunidade LBGTQIAPN+ dançam em *paradas* – referindo-se às paradas da diversidade que ocorrem anualmente no país – com os *órgãos sexuais expostos diante de crianças*.

A expressão “essa porta foi aberta” funciona como uma *metáfora* para sugerir uma possível abertura da *porta do inferno*, da qual, segundo as crenças presentes no imaginário religioso-cristão, saem demônios e tudo aquilo que é negativo ou proveniente do mal. Nesse sentido, parece haver uma referência à abertura para o movimento homossexual nas últimas décadas, principalmente devido às lutas de movimentos progressistas no país e no mundo, que batalharam para conquistar e/ou reconhecer direitos civis importantes para a classe. Ou seja, segundo o sujeito enunciador, foi porque as pessoas passaram a considerar a homossexualidade *normal*, que há casos de exposição pública de nudez, por exemplo.

O termo *normal* traz com ele o funcionamento do *não dito*, noção proposta por Orlandi (2000, p. 82) que considera que “há sempre no dizer um não-dizer necessário”. O não dito é compreendido como implícito, como pressuposto – da perspectiva da linguagem – ou como subentendido – relacionado ao contexto, à enunciação. Ora, se o sujeito pastor diz que esse ocorrido deve-se ao fato de as pessoas estarem cada vez mais confortáveis com a ideia da homossexualidade, está dito então que a homossexualidade *não é normal*, todavia seria uma prática considerada por ele e muitos de seus fiéis como *anormal, condenável*.

Não se pode deixar de identificar a forte atuação da *memória discursiva* nessa construção. Do ponto de vista da religião cristã, a homossexualidade é considerada pela maioria de seus adeptos como uma prática pecaminosa. Essa ideia, assim como muitos outros discursos circulantes em sociedades majoritariamente cristãs, foi corroborada pela própria discursividade bíblica, que, nesse caso, foi usada como embasamento para o dizer: “aquilo que a Bíblia já condena”. Nesse âmbito, o sujeito enunciador refere-se às passagens em que a Bíblia cita a prática homossexual, direta ou indiretamente, como é o caso de versículos como Levítico 18:22⁷, 1 Coríntios 6:9-11⁸, Gênesis 2:24⁹, Romanos 1:27¹⁰, entre outros.

⁷ “Não se deite com um homem como quem se deita com uma mulher; é repugnante” (Levítico 18:22).

⁸ “9 Vocês não sabem que os perversos não herdarão o Reino de Deus? Não se deixem enganar: nem imorais, nem idólatras, nem adúlteros, nem homossexuais passivos ou ativos, 10 nem ladrões, nem avarentos, nem alcoólatras, nem caluniadores, nem trapaceiros herdarão o Reino de Deus” (1 Coríntios 6:9-11).

⁹ “Por essa razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e eles se tornarão uma só carne” (Gênesis 2:24).

¹⁰ “Da mesma forma, os homens também abandonaram as relações naturais com as mulheres e se inflamaram de paixão uns pelos outros. Começaram a cometer atos indecentes, homens com homens, e receberam em si mesmos o castigo merecido pela sua perversão” (Romanos 1:27)

Vale ressaltar que não é o objetivo deste artigo discutir sobre as possibilidades interpretativas dos versículos bíblicos que, em tese, citam os homossexuais. Isso porque nossa pesquisa situa-se no campo da AD – e não nos campos etimológico ou teológico. Também deve-se considerar que, no decorrer da História, os livros bíblicos, que foram inicialmente escritos em grego, hebraico e aramaico, passaram por inúmeros processos de tradução para outros idiomas. No entanto, é congruente com este estudo informarmos de que há discussões entre os teólogos com relação aos termos utilizados nas primeiras versões da Bíblia, que em versões mais tardias do Livro Sagrado desembocaram no termo *homossexual*.

A *memória discursiva* também traz à tona uma questão sócio-histórica importante: do ponto de vista da saúde, a homossexualidade foi erroneamente considerada como *patologia* por muito tempo. De acordo com o Conselho Estadual de Saúde de Minas Gerais (2020), em 1948 a orientação sexual homossexual entrou para a Classificação Internacional de Doenças (CID) como uma patologia, na época sendo inserida na CID-6 – a versão do documento que foi publicada naquele ano –, na qual permaneceu até a CID-10.

No ano de 1990, o vocábulo *homossexualismo*, como essa orientação sexual era chamada até então, foi retirado da CID-10, uma vez que, no contexto médico, o sufixo *-ismo* comumente é utilizado para referir-se a doenças, como é o caso de reumatismo e raquitismo, por exemplo (Conselho Estadual de Saúde de Minas Gerais, 2020). Após essa mudança, passou-se a utilizar então o termo *homossexualidade*. Portanto, da ótica da ciência, a ideia de *anormalidade* – ou não naturalidade – que antes estava atrelada às orientações sexuais que não se enquadram como heterossexuais já não se sustenta mais em nenhuma base científica¹¹. Contudo, mesmo depois de mais de três décadas, esse discurso ainda ecoa fortemente, devido não só ao *resquício* da memória discursiva ligada ao discurso científico, mas também ao discurso religioso baseado na discursividade bíblica, outro forte pilar que sustenta essa narrativa.

Convém pontuar que a Constituição Federal, no artigo 5º, VI, estipula que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Constituição, 1988). Entretanto, há que se considerar que o limite da liberdade individual vai até onde esta afeta diretamente a liberdade de um determinado grupo social. A mesma questão existe entre a

¹¹ Mesmo assim, a *transsexualidade* passou a fazer parte da CID-9, publicada em 1975, como parte da categoria *Desvios Sexuais*. Em 1990, com a publicação da CID-10, passou a ser considerada como *Transtorno de Identidade de Gênero*, categoria na qual ficou até 2019, quando foi removida do documento com a publicação da sua versão atualizada, a CID-11 (CONSELHO ESTADUAL DE SAÚDE DE MINAS GERAIS, 2020).

liberdade de expressão e o direito de ser – e segurança – do outro, como também mostra a Constituição em seu 3º artigo: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição, 1988).

Avançando na análise, temos o trecho “Então agora é a hora de tomar as cordas de volta e dizer: ‘Não, não, não! Pode parar, reseta! Puft!’”. Aqui a expressão “tomar as cordas” é posta como uma *paráfrase* da expressão popular *tomar as rédeas*, que significa assumir a direção, o comando da situação. Nesse caso, o sujeito enunciador afirma que, dado ao contexto já informado por ele – uma maior aceitação aos homossexuais e demais membros da comunidade LGBTQIAPN+ atualmente –, é o momento de assumir o controle da situação. É interessante notar como o uso do complemento “de volta” também ativa a memória referente à hegemonia da Igreja no decorrer da História. Ou seja: a Igreja deve retomar, hoje, o comando que já teve durante séculos.

Se considerarmos a proposta do filósofo marxista Louis Althusser (1918-1990) em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), também é possível identificar aqui a Igreja como *instituição* que opera ideologicamente para exercer a manutenção do poder dentro do contexto social. Da perspectiva de Althusser, “todos os aparatos ideológicos do Estado, sejam eles quais forem, contribuem para o mesmo resultado: a reprodução de relações de produção, isto é, relações de exploração capitalistas” (Marxists, 2023). Sendo assim, na afirmativa do sujeito, fala a Voz de Deus (Orlandi, 2011), a voz do líder religioso que é revestida de autoridade – conforme pontua Orlandi (2000) quando aborda o conceito de *Relações de força* –, mas também a voz da Instituição Igreja, que tem como função, dentro dessa perspectiva, manter a ordem e o *status quo*: deve-se recuperar o controle para voltar ao que era antes.

O advérbio de negação “não” dito três vezes – “Não, não, não! Pode parar, reseta! ‘Puft!’” – aponta o uso de um recurso de comunicação comum não só em sermões religiosos, mas em pronunciamentos direcionados a plateias de um modo geral: a *repetição*. Por meio dessa técnica, é possível resgatar a atenção do interlocutor e reforçar a mensagem, que nesse caso é a ideia de negação com relação à comunidade LGBTQIAPN+.

A escolha do vocábulo “reseta” também é substancial nessa construção. Mesmo já estando consolidado na língua portuguesa, o termo trata-se de um *neologismo* proveniente da língua inglesa, mais especificamente do verbo *reset*, muito atrelado a jogos de videogame. Dentro do campo da informática é muito usado no sentido figurado com o significando mudar ou alterar o conteúdo de algo, modificando-o totalmente; ou de apagar completamente; começar

tudo outra vez. A *onomatopeia* “puft”, usada pelo sujeito do discurso enquanto encena com as mãos o movimento de apertar um botão de reset, corrobora essa ideia.

Ao retomarmos a análise da construção completa – “Então agora é a hora de tomar as cordas de volta e dizer: ‘Não, não, não! Pode parar, reseta! Puft!’” –, pode-se identificar nela o seguinte efeito de sentido: como as pessoas da comunidade LBGTQIAPN+ não partilham da mesma ideologia que eu e meus fiéis, é hora de assumirmos o controle novamente e resetar (apagar, reiniciar) completamente essa prática e as pessoas que a exercem. Aqui é possível observar três principais *bases argumentativas*: a primeira é a de que as classes dominantes devem permanecer no controle; a segunda é a de que é possível *resetar* comportamentos humanos, como a orientação homossexual; já a terceira ativa o mecanismo da memória outra vez, pois refere-se às passagens bíblicas do Velho Testamento em que Deus se entristece com a maldade do ser humano e decide refazer a humanidade.

Com relação à primeira, podemos mencionar que, desde a invasão e colonização dos portugueses, o Brasil passou a ser considerado um país cristão, no qual o cristianismo foi usado também como ferramenta de controle e repressão com relação aos povos indígenas e africanos trazidos para cá. Também é válido lembrar que, de acordo com o último Censo, realizado em 2010¹², 86,8% dos brasileiros consideram-se cristãos¹³, o que faz com que as estruturas e instituições do país sejam fortemente influenciadas por essa ideologia religiosa.

Já com relação à segunda base argumentativa, pode-se pensar nos rituais torturantes da *cura gay*, promovidos há décadas dentro de igrejas cristãs, principalmente evangélicas. Além disso, por muito tempo a promessa de que uma pessoa homossexual poderia tornar-se heterossexual via tratamentos de *saúde* específicos também foi disseminada por psicólogos que defendem bandeiras tradicionais e fundamentalistas, inclusive em casos recentes¹⁴.

Para discorrer sobre a terceira base argumentativa, traremos o trecho que vem logo em seguida, o qual pode ser considerado como a “pedra angular” para que a SD constitua esses e outros efeitos de sentidos: “Mas Deus fala: ‘Não posso mais. Já meti esse arco-íris aí. Se eu

¹² Embora o Censo seja decenal, devido à COVID-19, o do ano de 2020 foi adiado pelo IBGE.

¹³ O professor e pesquisador José E. D. Alves propõe em artigo publicado no EcoDebate em 2018 que, em 2020, os evangélicos já representariam cerca de 31,8% e que chegarão a 38,6% em 2030. Uma outra pesquisa feita pelo Datafolha e publicada no jornal Folha de São Paulo em 2020 aponta que 31% dos brasileiros consideram-se evangélicos, confirmando a projeção de José E. D. Alves de 2018.

¹⁴ Como foi o caso em que a psicóloga Rozângela Alves Justino, do Distrito Federal-DF, teve seu registro cassado por oferecer terapias para que gays e lésbicas deixassem de ser homossexuais. A cassação foi realizada pelo Conselho Regional de Psicologia do DF (CRP-DF), que alegou que a psicóloga infringiu o código de ética da profissão. Mais informações nesta matéria do G1: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/02/18/psicologica-que-oferecia-cura-para-gays-tem-registro-cassado-no-df-e-fica-impedida-de-exercer-profissao.ghtml>.

pudesse, matava tudo e começava tudo de novo. Mas já prometi que não posso, então agora, tá com vocês””. Quando o sujeito enuncia “Mas Deus fala”, inclui diretamente a voz de Deus no sermão, atribuindo à divindade judaico-cristã a autoria de todas as afirmativas da posição-sujeito pastor que vêm logo em seguida. A expressão “Não posso mais. Já meti esse arco-íris aí” é uma referência direta ao *Dilúvio*, presente no primeiro livro bíblico: Gênesis. Ou melhor, não somente a esse acontecimento, mas à promessa feita por Deus quando Noé e sua família ocuparam a Nova Terra: a de que jamais destruiria o planeta outra vez por meio de um novo dilúvio ou de fortes chuvas.

De modo sucinto, a narrativa diz que Deus inundou a Terra, por meio de tempestades torrenciais, devido ao pecado e à desobediência das civilizações da época¹⁵. Seu objetivo era refazer a humanidade por meio da linhagem de um homem chamado Noé. O Criador, segundo a crença cristã, ordenou, portanto, que este construísse uma grande embarcação – uma arca – e colocasse nela toda a sua família, além de exemplares de todos os seres vivos na terra naquele tempo. Após 150 dias, a água baixou e Noé e seus familiares puderam desembarcar, já incubidos da missão de repovoar o planeta¹⁶. Nesse momento, Deus fez com ele, e com a nova humanidade que seria reconstruída a partir de sua família, um pacto, que pode ser visto em detalhes no texto *A Aliança de Deus com Noé*, presente em Gênesis 9:1-17. Essa promessa foi selada por Ele por meio do fenômeno do *arco-íris*, que conforme conta o texto bíblico, teria a função de lembrar toda a forma de vida na Terra da aliança eterna de Deus:

E Deus prosseguiu: ‘Este é o sinal da aliança que estou fazendo entre mim e vocês e com todos os seres vivos que estão com vocês, para todas as gerações futuras: 13 o *meu arco* que coloquei nas nuvens. Será o sinal da *minha aliança com a terra*. 14 Quando eu trazer nuvens sobre a terra e nelas aparecer o *arco-íris*, 15 então me lembrarei da minha aliança com vocês e com os seres vivos de todas as espécies[b]. Nunca mais as águas se tornarão um dilúvio para destruir toda forma de vida[c]. 16 Toda vez que o arco-íris estiver nas nuvens, olharei para ele e me lembrarei da *aliança eterna* entre Deus e todos os seres vivos de todas as espécies que vivem na terra’ (Bíblia, Gênesis 9:12-16, grifos nossos).

De fato, deve-se considerar que, dentro dessa narrativa, Deus fez um pacto de fidelidade, afirmando que jamais voltaria a destruir a humanidade daquele modo. Porém, ao trazer essa discursividade para corroborar o seu sermão, o sujeito enunciatador parece cometer alguns *deslizes de sentido*.

¹⁵ A narrativa completa pode ser encontrada no Capítulo 6 do Livro de Gênesis.

¹⁶ Gênesis 8:15-17.

Por meio da expressão “Se eu pudesse, matava tudo e começava tudo de novo”, o sujeito transfere as palavras ditas por Deus em Gênesis para o contexto atual e as utiliza para afirmar que é a *vontade de Deus*, em 2023, matar os integrantes da comunidade LBGQTQIAPN+, considerando toda a carga simbólica do verbo *matar*. Também é possível identificar o interdiscurso atuando novamente para resgatar outra passagem clássica do livro de Gênesis, em que Deus destrói por completo as cidades de *Sodoma* e *Gomorra*, principalmente devido à imoralidade e comportamentos sexuais e perversos de seus moradores¹⁷. Esses pecados são comumente atrelados à prática homossexual, baseando-se no episódio relatado em Gênesis 19, em que Ló recebe anjos em sua casa e os moradores da cidade exigem ter relações sexuais com esses visitantes de modo forçado e violento¹⁸.

Para o sujeito do discurso, o desejo de Deus era repetir nos dias de hoje os episódios de destruição do Velho Testamento, no entanto, dessa vez, por causa da (e contra a) comunidade LBGQTQIAPN+. Todavia, como a divindade suprema do cristianismo está impossibilitada devido à própria promessa – uma vez que Deus não volta atrás em Sua palavra¹⁹ –, não pode avançar com o suposto plano. Por isso, o sujeito afirma que Deus está atribuindo essa função aos fiéis: “então, agora, tá com vocês!”.

Essa foi a expressão de maior repercussão na internet e demais meios de comunicação justamente porque o pastor André Valadão afirma, em nome de Deus, que são os fiéis que devem *resetar* os homossexuais da Terra. Do ponto de vista discursivo, o sujeito utiliza-se da discursividade bíblica para produzir efeito de verdade ao seu dizer. Ou melhor, não só produzir efeito de verdade, mas efeito de *verdade inquestionável*, uma vez que, no discurso religioso, existe o que se chama de *ilusão de reversibilidade*.

A *reversibilidade*, de acordo com Orlandi (2011, p. 239), é a “troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui”, a própria condição do discurso. Ou seja, para a autora, os lugares do locutor e do ouvinte não são fixos, mas definem-se “quando referidos ao processo discursivo” (*idem*).

Um dos tipos de discurso que busca anular essa possibilidade é o discurso religioso, uma vez que este trata-se de um discurso predominantemente autoritário. Desse modo, surge aí a *ilusão de reversibilidade*: a ideia de que o discurso religioso tem desejo quase zero de tornar-se reversível. Quase zero porque, se chegasse a zero, não haveria qualquer relação entre o

¹⁷ Detalhes do episódio podem ser encontrados no capítulo 18 do Livro de Gênesis.

¹⁸ É importante ressaltar que a lição moral que o texto parece querer *ensinar* é a de que comportamentos sexuais compulsivos e/ou baseados na violência são reprováveis, e não a prática homossexual em si.

¹⁹ Premissa baseada em versículos como Malaquias 3:6, Números 23:19, Ezequiel 24:14 e outros.

locutor e seu interlocutor, fazendo com que o discurso rompesse e deixasse de existir (Orlandi, 2011). Nesse sentido, compreende-se aí uma tentativa de que a interação discursiva parta de *apenas um dos lados*, que é o lado do locutor. Nesse caso, o líder religioso que está realizando o sermão.

Também é interessante pontuar que o discurso religioso tem como característica a *assimetria*. Ou seja: nesse discurso fala a voz de Deus, que por se tratar de uma divindade, não está em igualdade (não é simétrico) com o ser humano, uma vez que este último é limitado e sujeito a falhas e a equívocos. Isso desencadeia em um *desnívelamento fundamental* nessa relação discursiva, que funciona *de cima para baixo*, com Deus compartilhando suas propriedades com os homens (Orlandi, 2011).

Para que se possa compreender mais a fundo o funcionamento do discurso e os efeitos de sentidos produzidos especialmente na expressão “agora, tá com vocês!”, é importante colocar também algumas outras questões sobre o discurso religioso. Uma delas é a de que, assim como nas demais tipologias discursivas, nesta ocorre o que se chama de *incorporação de vozes* (Orlandi, 2011), que é a noção de que uma voz fala intermediada por um representante – nesse caso, a voz de Deus fala por intermédio do líder religioso, que atua como seu representante.

Entretanto, no discurso religioso não há espaço para que ocorra o que se chama de *retórica de apropriação*. Isso se dá quando o representante fala do lugar próprio, como é o caso do professor, que quando adquire seu diploma, passa a falar como autoridade em determinado campo do conhecimento (Orlandi, 2011). Sendo assim, o representante da voz de Deus deve sempre transmitir as palavras d’Ele e *jámais* as suas próprias. Esse representante não se confunde com Deus, pois não é Deus. A essa condição se dá o nome de *não-reversibilidade* (*idem*).

E qual a relação dessas noções com o trecho em análise? Ao que parece, esse fenômeno – em que as vozes do *autor* das palavras (Deus) e de seu representante se confundem – ocorre quando o sujeito enunciador do discurso afirma, em nome do próprio Deus, que a função de *matar homossexuais* é dos fiéis evangélicos. Como esse mecanismo se apresenta de modo obscuro, não sendo possível compreender realmente como se dá a interpretação do representante sobre as escrituras sagradas, há no discurso religioso o estabelecimento de uma *relação simbólica*, em que aquilo que é dito pelo líder religioso é recebido pelo interlocutor *como se* fosse proveniente diretamente das regiões celestes. Portanto, o representante não deveria ter autonomia com relação à voz de Deus, não podendo, em *hipótese alguma*, modificar as palavras divinas (Orlandi, 2011).

É possível notar, porém, que nem sempre a não-reversibilidade ocorre no discurso religioso, como é o caso dos dizeres que estamos analisando neste trabalho. Como a relação do homem com o Sagrado é também uma relação com o *poder* – poder absoluto, divino –, pode haver em seu representante a vontade de assumir esse poder, de ultrapassar limites, o que Orlandi (2011, p. 253, grifo nosso) chama de “*ultrapassagem das determinações*”. A essa tentativa de quebrar regras, de “ocupar um lugar nunca ocupado” (*idem*, p. 254), dá-se o nome de *transgressão*, a qual ocorre, na prática, por meio de heresias, blasfêmia e até do pecado.

Dessa forma, quando o sujeito discursivo em questão diz “agora, tá com vocês!”, pode-se afirmar que há, nesse dizer, a *tentativa* de ocupar o lugar de Deus e transgredir seus limites como mero representante, assumindo a posição de autor do discurso. Ou seja, há aqui a presença da própria ilusão de reversibilidade por parte do enunciador do discurso em funcionamento. Por meio da mistificação de suas palavras e apoiando-se numa interpretação própria e regulada²⁰ do texto bíblico, o líder da Igreja Batista da Lagoinha de Orlando atribui à divindade cristã palavras que, na verdade, *são suas*.

É possível dizer ainda que o pastor André Valadão, ao proferir esses dizeres, não só tenta usurpar um lugar que não lhe pertence, mas também *desdenha* da promessa bíblica feita pelo Criador para demonstrar a sua vontade aos fiéis. Ao colocar o episódio do arco-íris em evidência não como uma promessa de amor e fidelidade, como mostra o texto, porém como um impeditivo para um genocídio que, segundo ele, Deus gostaria de realizar, o sujeito *transgride* seus limites, blasfemando contra a fé cristã e até assumindo o papel de herege diante do texto bíblico. Isso porque, ao conferir ao Todo-poderoso a autoria das afirmações, coloca em xeque também a principal mensagem do Novo Testamento: a de que Deus se fez homem e encarnou como Jesus Cristo para se entregar em um sacrifício de amor e salvar toda a humanidade por meio da graça – mudando totalmente a dinâmica apresentada no Velho Testamento, como é o caso dos relatos apresentados em Gênesis.

Ainda pode-se identificar na SD a utilização de *performidades*, do recurso da repetição, que novamente parece ter como objetivo motivar sua audiência – os fiéis presentes ou os que assistiam remotamente – a assumirem a responsabilidade, a *missão* de matar homossexuais e demais membros da comunidade LGBTQIAPN+, a qual, segundo o locutor, Deus deseja executar, mas já não pode: “Você não ‘pegou’ bem o que eu disse. Eu disse: ‘tá com você!’ Vou falar de novo: ‘tá com você!’”.

²⁰ Pois também há no discurso religioso a tentativa de regular a natureza polissêmica do discurso, de torná-lo o mais monossêmico possível (Orlandi, 2011).

A interação do sujeito com os interlocutores transparece mais no trecho que vem a seguir, especialmente direcionada aos presentes no local de culto: “‘Sacode’ uns quatro do teu lado e fala: ‘Vamo pra cima!’”. O termo “sacode” é mais um que faz parte da sequência de vocábulos utilizados, assim como os demais já citados – *condenar*, *tomar as cordas*, *resetar*, *meter*, *matar* –, que têm uma relação muito próxima com o uso da *violência* para exercer controle e repressão sobre a comunidade LGBTQIAPN+, que é considerada um dos grupos minoritários de mais influência dentro do mosaico social do século XXI.

Por ser comumente usada como *paráfrase* para o verbo *enfrentar*, a expressão “Vamo pra cima!” corrobora essa ideia, adicionando ao contexto o componente da *filosofia maniqueísta*, descrita a seguir, que sugere uma visão dualista do mundo: a de que há o lado do *bem* – de Deus, dos cristãos – e do *mal* – de todos aqueles que divergem ideologicamente do lado do bem –, e de que é necessário enfrentar o outro lado para conquistar a vitória – o poder absoluto. Estamos adotando o termo maniqueísmo a partir da ideia de uma doutrina filosófica “sobre a qual se fundou um dualismo religioso sincretista, segundo o qual existe um conflito cósmico de forças antagônicas do bem absoluto (a luz) e do mal absoluto (as sombras), sendo que é dever do homem lutar pela vitória do bem” (Michaelis, 2023).

Para arrematar a mensagem, o líder religioso enuncia a expressão cristalizada “Eu e minha casa serviremos ao Senhor!”, que, ao ser utilizada logo após ao “Vamo pra cima!”, cria o seguinte efeito de sentido: servir ao Senhor, nesse caso, é partir para cima, enfrentar não só o(s) movimento(s) LGBTQIAPN+, mas os próprios homossexuais, lésbicas, transsexuais, travestis e demais membros dessa comunidade. Este *enfrentar*, considerando a SD completa e tudo o que já discorremos até aqui, pode ser compreendido como: fazer o que Deus deseja, mas não pode: *resetar* o problema da existência dessas pessoas por meio da morte.

Após a grande repercussão de seu sermão, o pastor André Valadão foi às redes sociais para se defender e justificar o que disse. Sorrindo dentro do carro e com um tom de voz totalmente diferente daquele utilizado na pregação, o líder religioso afirma que há uma tentativa, por parte da *grande mídia*, de realizar censura aos cristãos. No mesmo vídeo, dá uma nova explicação sobre qual era a mensagem que supostamente queria transmitir na pregação, pontuando que resetar seria *levar a humanidade à sua essência*.

Afirma que “por causa da pacificação que é o evangelho”, os fiéis têm medo de se levantar para “militar”, defender o que acreditam, e que atualmente vivemos dias como Noé, mas que diferentemente daquele tempo, “Deus não vai matar, Deus não vai recomeçar a humanidade”. Ainda explica: “Quando eu digo ‘nós resetarmos’, eu não digo ‘nós matarmos’. Pelo amor de Deus, gente. Eu não digo em ‘nós matarmos’ pessoas. O que eu digo é: cabe a

nós levar o homem, o ser humano ao princípio daquela que é a vontade de Deus”²¹. Finaliza reforçando que suas palavras foram retiradas de contexto e convidando a todos a assistirem sua nova série sobre o cristão estar vivendo *censura* nos tempos atuais.

De onde veio o joio?: considerações finais

Levando em conta a cena discursiva apresentada no decorrer de todo este artigo, queremos finalizá-lo trazendo alguns dados de grande relevância para pensarmos sobre os efeitos de sentido – mas também os efeitos reais, práticos – que dizeres como os do pastor André Valadão podem ter na sociedade: o Brasil é hoje o país que mais mata pessoas LBGTQIAPN+ no mundo. Em 2022, ocorreu uma morte a cada 34 horas, além de 14 suicídios. A maioria das vítimas são pessoas jovens, com faixa etária entre 18 e 29 anos²².

Considerando esses números, é necessário nos questionarmos acerca de qual é o real impacto de um discurso como o de André Valadão, sendo este, como posição-sujeito, líder religioso de uma das maiores megaigrejas do país, bem como um dos personagens mais influentes da cena evangélica brasileira na atualidade. Ao considerarmos que a *circulação* desse discurso é fortemente potencializada pela ferramenta da internet, uma vez que a cerimônia foi transmitida online e também ficou disponível nos canais da Igreja da Lagoinha de Orlando, pode-se dizer que seu alcance e seus impactos são imensuráveis.

Ainda considerando os dados apresentados, queremos pontuar que o próprio título da transmissão – *Teoria da conspiração – é equivocado* e não se sustenta. Fica evidente que o problema da LBGTQIAPN+fobia não se trata de nenhuma *teoria* sem fundamento, ou de uma tentativa de *conspirar* contra os cristãos ou a Igreja evangélica – ainda que muitos religiosos assim acreditem –, mas sim de um problema social concreto e ainda frequente no Brasil, que apresenta raízes profundas – baseadas principalmente em interpretações perigosas sobre as escrituras sagradas feitas por lideranças do meio – e que traz consequências devastadoras para os membros da comunidade LBGTQIAPN+.

A tentativa de defesa do pastor também não muda os fatos. Seus dizeres corroboram uma narrativa antiga, baseada em um tipo de discurso que tem como característica ser

²¹ Fragmentos retirados de vídeo publicado pelo pastor André Valadão em seu perfil do Instagram. É possível assistir acessando este link: <https://www.instagram.com/reel/CuPWE0Uxymu/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>.

²² O dado faz parte de uma pesquisa do Grupo Gay da Bahia que já ocorre há 43 anos e revela o impacto direto de discursos extremistas e conservadores na comunidade. Mais informações podem ser encontradas aqui: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas#:~:text=Brasil%20segue%20como%20pa%C3%ADs%20com,pessoas%20LGBT%2B%20assassinadas%20%7C%20Radioag%C3%Aancia%20Nacional.>

assimétrico e o mais monossêmico possível, possibilitando que o sujeito enunciador ultrapasse seus limites – como ocorreu na SD em questão –, interprete o texto bíblico por meio de mecanismos obscuros e fale *como se fosse Deus*, mesmo *não sendo*. Seu alto poder de circulação alcança interlocutores em todos os cantos de um país continental como Brasil, mas também de várias partes do mundo, levando uma mensagem que pode ser facilmente interpretada pelos fiéis como promoção ao ódio e à violência e provocar desfechos irreversíveis para muitos.

Por isso, o que se propôs discutir aqui não é o direito à crença por parte dos evangélicos, o qual, como foi visto, está assegurado pela Lei Maior que rege o país. Mas sim as consequências de dizeres como os que foram analisados, uma vez que não só a Declaração Universal de Direitos Humanos, como a própria Constituição, resguardam a seus cidadãos o direito da liberdade e da expressão humana, incluindo o livre exercício de sua orientação sexual.

Já encerrando, queremos reforçar que o posicionamento de incitação à violência contra os LBGQTQIAPN+ apresentado neste artigo *não reflete* as crenças de todos os cristãos. Como em qualquer comunidade, os integrantes da comunidade cristã evangélica também apresentam diversidade de pensamentos e pontos de vista. Muitos evangélicos acreditam e defendem ideais baseados no exemplo de Jesus Cristo, figura central do cristianismo, que traz valores como amor ao próximo, respeito às diferenças e a característica da mansidão, defendendo princípios como a justiça social e a valorização da vida humana.

No entanto, para identificar essas diferentes vertentes discursivas, há necessidade de, como diz o próprio Cristo em Mateus 13:24-30, *separar o joio do trigo*. Nesse sentido, a AD francesa pode contribuir consideravelmente, uma vez que nos ajuda na missão de olhar para acontecimentos como este de uma perspectiva única: com uma lupa que clarifica o nosso olhar sobre linguagem no mundo e escancara a tentativa de manutenção de poderes em uma sociedade em que poucos controlam multidões.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil segue como país com maior número de pessoas LGBTQ+ assassinadas**. Não paginado. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numero-de-pessoas-lgbt-assassinadas#:~:text=Brasil%20segue%20como%20pa%C3%ADs%20com,pessoas%20LGBT%2B%20assassinadas%20%7C%20Radioag%C3%A4ncia%20Nacional>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970/1992.

ALVES, J. E. D. **Transição religiosa no Brasil**. Instituto Humanitas Unisinos, 2018. Não paginado. Disponível em: <http://www.andrevaladao.com/biografia>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ANDRÉ VALADÃO (PORTAL). **Biografia**: André Valadão - Música, inovação e espiritualidade. Não paginado. Disponível em: <http://www.andrevaladao.com/biografia>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BIBLE GATEWAY. **Livro de Gênesis**. Não paginado. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/585245-transicao-religiosa-catolicos-abaixo-de-50-ate-2022-e-abaixo-do-percentual-de-evangelicos-ate-2032>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BÍBLIAON. Bíbliaon: **Bíblia Sagrada Online**. Não paginado. Disponível em: <https://www.bibliaon.com/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

CARTA CAPITAL. **Pastor bolsonarista André Valadão diz que evangélicos deveriam matar LGBTs**. Não paginado. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/pastor-bolsonarista-andre-valadao-diz-que-evangelicos-deveriam-matar-lgbts/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE SAÚDE DE MINAS GERAIS. **17 de maio: Dia Internacional de Enfrentamento à LGBTfobia**. Não paginado. Disponível em: <http://ces.saude.mg.gov.br/?p=7850#:~:text=Mas%20foi%20apenas%20em%2017,reumatismo%2C%20raquitismo%20etc>. Acesso em: 12 ago. 2023.

DANTAS, A. M. **Procedimentos de análise do discurso em romance**. Leia Escola, Campina Grande, v. 13, n. 2, 2013 – ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/261>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FÓRUM (REVISTA). **Além da homofobia: veja outros discursos de ódio envolvendo André Valadão**. Não paginado. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2023/7/4/alem-da-homofobia-veja-outros-discursos-de-odio-envolvendo-andre-valado-138894.html>. Acesso em: 27 ago. 2023.

G1. **Psicóloga que oferecia 'cura' para gays tem registro cassado no DF e fica impedida de exercer profissão**. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/02/18/psicologica-que-oferecia-cura-para-gays-tem-registro-cassado-no-df-e-fica-impedida-de-exercer-profissao.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

G1. **50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha**. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2023.

IBGE. **Censo 2010:** amostra religião, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107?detalhes=true>. Acesso em: 10 ago. 2023.

IBGE. **Censo 2010:** número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao&view=noticia#:~:text=8%2C0%25%20dos%20brasileiros%20se%20declararam%20sem%20religi%C3%A3o%20em%202010&text=O%20Censo%202010%20tamb%C3%A9m%20registrou%20aumento%20entre%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20que,0%2C3%25%20em%202010>. Acesso em: 10 ago. 2023.

INSTAGRAM. **André Valadão.** Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CuPWE0Uxymu/?igshid=MzRIODBiNWF1ZA==>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Não paginado. Editora Melhoramentos Ltda, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/manique%C3%ADsmo/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MARXISTS. **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Não paginado. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/althusser/1970/06/aparelhos.htm>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento:** as formas do discurso. 6a Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2000.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. *In:* ORLANDI, E. P.; LAGAZZI RODRIGUES, S. (Org). **Introdução às ciências da linguagem:** discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

YOUTUBE. **Band Jornalismo:** Pastor André Valadão sugere a morte de LGBTs em pregação | Jornal da Band. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C29CI4WvMng>. Acesso em: 11 ago. 2023.

YOUTUBE. **Carta Capital:** André Valadão - Trecho completo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f4_-xuz03Sg. Acesso em: 11 ago. 2023.

YOUTUBE. **SBT News:** André Valadão será investigado por supostas falas homofóbicas | #SBTNewsnaTV (04/07/23). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OG8BEVZd-vQ>. Acesso em: 11 ago. 2023.

Sobre os autores

Caíque Alexandre da Silva Cabral (Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-9625-0961>)

Formado em Marketing pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), bacharel em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pós-graduando na especialização em Estudos da Linguagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Campus Pinhais.

Ana Maria de Fátima Leme Tarini (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8645-7949>)

Doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Comunicação e Expressão, Leitura e escrita acadêmica e Teorias discursivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Pinhais, desde 2015. Atuou na Rede Estadual de Educação do Paraná de 1997 a 2015. Desenvolve pesquisas na área da Análise de Discurso de linha francesa, da Linguística Aplicada e nos Estudos de Letramentos acadêmico-científicos. É membro do Laboratório Interinstitucional de letramentos acadêmicos-científicos (LILA), do Grupo de pesquisa Letramentos Acadêmico-científicos do IFPR (LACI), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Discurso, Sociolinguística e Sociedade (GEDiSS) e líder do Núcleo de estudos linguísticos e literários do IFPR (NELLI).

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Contribuições do dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada para o ensino de língua: uma proposta colaborativa em ação

Contributions of dialogism of the Bakhtin Circle and of Applied Linguistics for language teaching: a collaborative proposal in action

André Felipe P. de Souza¹
Selma M. Abdalla Dias Barbosa²

Resumo: Ao considerar o escopo bibliográfico, este artigo propõe discutir teoricamente as possíveis intercessões entre as teorias do Círculo de Bakhtin e da Linguística Aplicada à luz dos estudos da pesquisa colaborativa. Para tanto, este texto recupera as considerações da linguagem, sua natureza social e o papel do sujeito, conforme cada linha teórica. Com este estudo, pretendemos estabelecer alguns encaminhamentos sobre as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e dos recentes estudos da LA para o ensino de línguas.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; Linguística Aplicada; pesquisa colaborativa.

Abstract: In considering the bibliographic scope, this article proposes to discuss theoretically the possible intercessions between the theories of the Bakhtin Circle and those of Applied Linguistics in the light of collaborative research studies. Therefore, this text retrieves the considerations of language, its social nature and the role of the subject, according to each theoretical line. With this study, we intend to establish some guidelines on the contributions of the Dialogic Theory of Language proposed by the Bakhtin Circle and recent LA studies for language teaching.

Keywords: Bakhtin Circle; Applied Linguistics; collaborative research.

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura; Secretária de Educação do Pará, Mãe do Rio, Pará, Brasil. Endereço eletrônico: andre920530@gmail.com.

² Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, Tocantins, Brasil. Endereço eletrônico: selmaabdalla@uft.edu.br.

Início de uma conversa

Fazer imersões na área transdisciplinar da Linguística Aplicada, doravante LA, tem viabilizado reflexões sobre o papel social que exercemos, sobretudo, quanto às questões de ensino de língua. Parte desse aporte teórico atravessa os debates de Kleiman (1998; 2002), Moita Lopes (2006; 2008), Fabrício (2006), Bohn (2005), Pennycook (2018). De fato, essas discussões auxiliam na construção de pesquisas qualitativas com foco no ensino de língua, a contribuir com o trabalho teórico-metodológico do professor de língua portuguesa da educação básica, para que o aluno se torne um sujeito proficiente e seja capaz de interagir verbalmente nas mais variadas situações discursivas.

Diante da necessidade imediata de formação continuada de professores, a universidade precisa estreitar os vínculos com a educação básica, no sentido de fortalecer as bases formativas das gestões educacionais locais. Muitos pesquisadores têm dedicado atenção a essa famigerada situação, embora seja necessário avançar. Dito isso, o presente trabalho visa estabelecer alguns encaminhamentos sobre as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, e dos recentes estudos da LA voltados ao ensino de leitura e análise linguística. Tal possibilidade de inter-relação estimulou a escrita deste texto.

Em linhas gerais, Rohling (2014, p. 48-49), ao discorrer sobre o alcance da pesquisa qualitativa em investigações que se utilizam teoricamente da Teoria Dialógica da Linguagem, ressalta que a abordagem qualitativa insere o professor-pesquisador em um “lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa”. Dessa feita, o tratamento dado ao objeto de pesquisa eleito para análise é visto pela autora numa dimensão do ato responsável, defendida por Bakhtin (2010 [1986]), ao aprofundar a reflexão sobre a responsabilidade do ato de existir-evento, longe de ficar presa a apenas um sujeito, mas ligada a outros tantos, de modo a estabelecer relações responsivas.

A própria ação da pesquisa de caráter qualitativo já sinaliza uma percepção de mundo variada, de modo a reconhecer a diversidade dos sujeitos emergentes de situações histórico-sociais diversas, as quais não são delineadas antes da ocorrência da interação discursiva em si. Nessa direção, Volóchinov (2017 [1929]) endossa a interação discursiva como a realidade fundamental da língua. Em conexão temática com o estudo aqui pretendido, o autor defende o fato de que as investigações ligadas às práticas sociais só são possíveis, a partir de produções discursivas nas mais distintas modalidades de linguagem, sobretudo, em práticas orais e escritas.

Nessa linha de pensamento, cruzar as vozes refletivas nas discussões do Círculo de Bakhtin e dos pressupostos teóricos da LA, com o fito de oferecer contribuições para o ensino de língua, nos faz reconhecer a língua viva (Volóchinov, 2017 [1929]) como objeto social de um sujeito engendrado social e historicamente situado. Por essa razão, a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo tem muito a contribuir para a formação continuada dos professores e para o processo de ensino e de aprendizagem, além de servir de base metodológica para os encaminhamentos apontados ao longo deste trabalho.

Para fins didáticos, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está organizado em mais três seções, assim distribuídas: 1) A teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin; 2) Algumas considerações pertinentes sobre a Linguística Aplicada 3) Possíveis elos entre os estudos do Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada: aspectos da pesquisa colaborativa para o ensino de língua.

A teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin

Entendemos a língua como elemento constitutivo de um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação social dos interlocutores, ou seja, ela possui um caráter sócio-histórico-ideológico. De acordo com Volóchinov (2017 [1929], p. 124), também integrante do Círculo de Bakhtin, “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas nem no psiquismo individual dos falantes”. A partir dessa premissa, acreditamos que os pressupostos do Círculo podem contribuir para um ensino de língua na educação básica, de modo a explorar além da dimensão linguística do texto, mas também a enunciativa e a discursiva.

Para Faraco (2009), grande explicador brasileiro das obras do Círculo de Bakhtin, nas décadas de 1925/1926, o Círculo passa a conceber a linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica, isto é, passa a ser compreendida como um fenômeno social dialógico. Progressivamente, a grande metáfora do diálogo ganhou espaço nas reflexões dos integrantes do Círculo. O diálogo é, para Volóchinov (2017 [1929]), uma das formas mais importantes de interação verbal, mas é necessário concebê-lo em sua acepção mais ampla, ou seja, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 123).

Bakhtin e o Círculo não notam o diálogo como troca de turnos entre dois sujeitos, “mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (Faraco, 2009, p. 61). De fato, o diálogo face a face é

entendido como um dos cenários em que há o embricamento de forças sociais e ideológicas. Ao confirmar esse pensamento, Sobral (2009, p. 34) postula que “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva”.

Em linhas gerais, o diálogo é compreendido como contínuo lugar de luta entre forças socioideológicas entre vozes sociais, sendo possível o confronto das ideias desses sujeitos – discordâncias, refutamento, concordâncias, indagações, etc. Faraco (2009) clarifica esse raciocínio, ao expor que nesse espaço,

[...] atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica sobre o plurilinguismo real) e as forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos, tais como: a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (Faraco, 2009, p. 69-70).

Para facilitar a compreensão, Sobral (2009) nos apresenta três planos distintos sobre o conceito de dialogismo: a) é condição essencial do ser e agir dos outros, porque o sujeito existe em relação com outros e age a partir dos atos de outrem; b) é visto como condição possível para a produção de sentidos constituída com base nos dizeres anteriores e posteriores; c) é a base do diálogo na forma de composição de enunciados. Em vista disso, o dialogismo é característica da linguagem e da condição de sentido discursivo, em que o enunciador atravessa o discurso do outro e compartilha com ele uma interação dinâmica e tensa para compor o discurso (Bakhtin, 2011 [1979]).

Portanto, “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu” (Sobral, 2009, p. 39). Dessa forma, esse pesquisador afirma que o locutor planeja sua fala muito antes de proferi-la, pois há preocupação com o seu interlocutor, pois ambos atuam responsivamente no processo dialógico de interação. Uma vez compreendido o enunciado (escrito ou oral), o interlocutor adota uma atitude responsiva, que está em elaboração constante durante o processo de compreensão, conforme esclarece Bakhtin (2011 [1979]),

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

A postura do interlocutor, desse modo, não se limita à condição de ouvinte, ele participa de forma ativa do diálogo, visto que a palavra é dirigida a ele, pois ele também define a enunciação. Nessa direção, Bakhtin (2011 [1979]) afirma que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte falante (Bakhtin, 2011 [1979], p. 271).

De toda forma, “ a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim com uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 132) e notabilizar uma responsividade ativa por parte dos integrantes da interação. Sob essa perspectiva, Menegassi (2009) conceitua responsividade, ao destacar que ela

Não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (...) (Menegassi, 2009, p. 152).

De posse dessa contextualização, recordemos que Bakhtin (2018 [1963]) evidencia as relações dialógicas como relações de sentidos entre os enunciados, estando elas inscritas em vozes discursivas, em uma interação sócio-histórica. Dessa maneira, podemos dizer que o princípio dialógico carrega em sua finalidade uma camada de *não acabamento*, o que caracteriza o princípio de *inconclusibilidade*, da preservação, da heterogeneidade e da diferença (Bakhtin, 2018 [1963]). Conforme esse enfoque, a linguagem, sob o viés dialógico, é declarada como discurso, isso implica o reconhecimento de sua dialogicidade interna. Em situações de ensino, o professor precisa avançar as reflexões sobre a língua, pois além da forma composicional do gênero, há dimensões discursivas que constituem a materialidade do dizer dos sujeitos.

Algumas considerações pertinentes sobre a Linguística Aplicada

Nos anos de 1950, a LA surgiu e era vista como parte da Linguística, cuja função central era ligada às aplicações do desenvolvimento de línguas, sendo que o núcleo base das línguas estrangeiras trazia orientações fortemente estruturalistas e gerativistas em seus conceitos. Já no fim dos anos de 1980 e início dos anos 1990, a LA salta de sua condição secundária, de modesta

aplicabilidade da Linguística, e assume papel de uma área apartada, agora compreendida como campo de investigação autônomo, graças às discussões sólidas e pertinentes arroladas por Celani (1992), Moita Lopes (1996) e Signorini (1998), pesquisadores de vanguarda dos estudos da Linguística Aplicada, no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, a Linguística Aplicada, doravante LA, tem se firmado como uma teoria científica autônoma. Para Celani (1992), a resistência em aceitar a LA como área de conhecimento independente ainda persiste. Face a esse contexto, a Linguística Aplicada ainda é vista pelas lentes de uma parte menor da Linguística como uma subárea científica. Indo de encontro a esse olhar, Bohn (2005) concebe essa área como uma disciplina independente, autônoma dos princípios da linguística teórica. Para esse estudioso, ela não é reduzida à aplicação prática das teorias discutidas pela Linguística, ou seja, a LA é uma ciência de base social e passa a alcançar protagonismo, ao facear polêmicas referentes aos mais diversos contextos interacionais, entre eles ressaltamos os de caráter social, econômico, geopolítico, cultural, ou seja, problemas concretos que emergem das situações de ensino e de aprendizagem de língua e, com isso, busca refletir como os princípios linguísticos podem colaborar com a intervenção sobre o contexto escolar e sua arena dialógica.

Apesar do entendimento recente de que a LA é uma área que dialoga com outros campos do saber, a interligação da LA com o ensino e a aprendizagem de línguas, mediante discussão teórica de Celani (1992), é atravessada por três conceitos epistemológicos bem distintos: 1) a LA vista como ensino e aprendizagem de línguas; 2) a LA interpretada como consumo, não como produção de teorias, isto é, seria mediadora entre os aportes teóricos e as implicações na prática; e 3) a LA concebida na função de espaço interdisciplinar. Ou seja, a autora compreende que a LA tem sua matriz ligada ao ensino e à aprendizagem de língua, mas as situações de interação discursiva podem ser mediadas também por outras áreas do conhecimento, para além da linguística dita teórica. A esse respeito, autora complementa que:

Não há dúvidas quanto o multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial, se dão conta de que precisam buscar explicações para fenômenos que investiguem em outros domínios do saber que os da linguagem *scripto-sensu*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (Celani, 1992, p. 113).

A pesquisadora reconhece o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA, por isso sugere que os estudiosos da área mergulhem em outros mares para melhor subsidiarem suas discussões. Nos anos 2000, a LA se fortalece e passa a ser refletida no horizonte social dos estudos da

linguagem, nas interações e nas dinâmicas sociais, no ato responsável de pensar alternativas para melhor convívio entre os sujeitos, por meio da interação verbal. Rojo (2008) reitera o papel do linguista aplicado: criar e aprimorar intervenções para as dificuldades voltadas ao emprego da (s) linguagem (ens), de modo que se alcance condições de produção de saberes aos integrantes de uma sociedade não idealizada.

Conforme as ideias de Kleiman (1998), muitos estudos desenvolvidos no Brasil passam a priorizar uma metodologia de construção da linguagem, seja a linguagem vista nos livros didáticos, seja a linguagem dos textos dos próprios alunos. Diante desse cenário, a LA realiza diálogos com outras áreas do conhecimento (Sociologia, Psicologia, Antropologia), dando início a novas reflexões teóricas, antes investigadas apenas pela Linguística. Mais tarde, Kleiman (2002) defende que a LA “tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se definitivamente na tradição da pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados” (Kleiman, 2002, p. 189).

Ainda nessa esteira, no Brasil, Moita Lopes (2008) aponta uma atividade importante da LA quanto à divulgação de sua natureza investigativa. Isso porque, grande parte das pesquisas desse campo recaem em questões relacionadas à linguagem e o seu uso social, atingindo, em consequência, aspectos relativos ao ensino, à aprendizagem de línguas e à formação continuada de professores. Assim, para Moita Lopes (1996),

A LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado (Moita Lopes, 1996, p. 20-21).

Os debates mais recentes ligados às práticas de investigação da LA, discutidos por Moita Lopes (2006), são caracterizados pela interdisciplinaridade. É sabido que esse autor e Celani (1992), já na década de 90, apontavam a heterogeneidade das pesquisas em LA, por acreditarem que os estudos da linguagem dariam suporte para debates empreendidos em outras áreas do conhecimento, sendo a língua o elo dessas discussões.

A obra *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*, publicada por Pennycook, em 2001, constitui estrutura basilar e imprescindível da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Desde a chegada dessas discussões, presencia-se uma transformação no cerne dos problemas abordados pela LA, em razão da admissão de uma concepção crítica, de modo a impulsionar o surgimento da LAC. O que se nota aqui, vai além de uma roupagem crítica revestida na

Linguística Aplicada, “ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (Pennycook, 2001, p. 10). Nessa linha de pensamento, Moita Lopes (2006) comunga da percepção defendida por Pennycook (2001) e assegura que a LA deve implementar “para o centro de atenção, vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade” (Moita Lopes, 2006, p. 25).

Não se pode desconsiderar o fato de que são incorporadas às relações de poder, a cultura e a aprendizagem da língua, o autor segue a argumentação afirmando que o ensino de línguas “continua a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais de aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que qualquer noção de acesso ao poder” (Pennycook, 1998, p. 27). Para o autor, enquanto professor-pesquisador, é necessário assumir posturas críticas e morais, a fim de combater o mundo alicerçado na desigualdade. Dessa maneira, é preciso transcender as teorias e os métodos de ensinar para dar visibilidade aos fatores sociais circunjacentes a que os indivíduos estão inseridos.

Possíveis elos entre os estudos do Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada: aspectos da pesquisa colaborativa para o ensino de língua

A partir do desenho teórico discutido nas seções anteriores, para a LA, é inevitável admitir a importância que a linguagem exerce sobre os sujeitos, pois, por meio dela, o indivíduo se expressa para e no mundo, além de oferecer condições para compreensão dos signos constituídos nas esferas de atuação social. Face a clara necessidade da linguagem, nas interações verbal-social, há tempos, muitos estudiosos se debruçam sobre o estudo desse objeto de pesquisa. Volóchinov (2013 [1930]), por exemplo, compreende a linguagem como um acontecimento social e histórico, pois é uma atividade instituída em um processo concreto, em que o signo se constrói ideologicamente e dialogicamente.

Para Volóchinov (2013 [1930]), o signo é materialmente constituído e sua produção dialógica se dá no contexto de todos os signos sociais. Nesse contexto, o sujeito também constitui e é constituído por seu enunciado, carregado de vozes de outros discursos. Diante disso, os pressupostos do Círculo encontram espaço de discussão no campo da LA, tendo em vista que os sujeitos são históricos e que há unidade dialética entre o mundo da cognição e o mundo da vida, esse espaço de debate dos problemas linguísticos muito interessa às ciências aplicadas da linguagem, sendo possível tratar da interação social e das diferentes práticas de linguagens. Por esse motivo, lançar mão de uma metodologia aplicada pode diversificar as

atividades de ensino, bem como propor maior envolvimento dos sujeitos educacionais no alcance dos objetivos de aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. Erickson (1992) opta pela terminologia *interpretativista*, com a qual concordamos, pois, além de distanciar a conotação de considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as demais, a ideia é mais abrangente, centra-se no sentido humano e focaliza o aspecto norteador da semelhança entre enfoques diferentes. Assim, Vasconcelos (2002, p. 282) defende que independente da denominação, esse tipo de pesquisa influenciou, de forma positiva, as recentes investigações na área educacional, sobretudo, no campo da LA. Ao partir das discussões de Lüdke e André (1986), a autora sistematiza os procedimentos da pesquisa qualitativa ou interpretativa da seguinte maneira:

[...] o pesquisador: 1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os principais subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada (Vasconcelos, 2002, p. 283).

No que diz respeito à geração de dados, Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) ressaltam a importância do momento da reescrita das anotações do diário do pesquisador. As autoras consideram essa prática fundamental para a reflexão do pesquisador, além de maior cuidado para elementos que tenham passado despercebidos. Elas sugerem ainda, para as pesquisas de campo, a gravação como instrumento de apoio na pesquisa:

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas (Bortoni-Ricardo; Pereira, 2006, p. 158).

Nessa esteira, encaramos a pesquisa de caráter colaborativo como uma ferramenta metodológica bastante adequada para o trabalho de formação continuada, uma vez que “formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos na pesquisa” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 159). Além dos pesquisadores aqui apresentados, outros autores como Magalhães (1998; 2002), Magalhães e Fidalgo (2010) e Ibiapina (2008) defendem a pesquisa colaborativa, ressaltando suas principais

características: a construção coletiva do conhecimento e a intervenção sobre a realidade estudada.

Alicerçada nas bases da pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisa colaborativa possui conexões com a etnografia em contexto educacional e vem sendo bastante utilizada, na intenção de aproximar o pesquisador do *locus* de pesquisa: a sala de aula. Sua principal função toca no estreitamento dos vínculos entre escola e universidade, de modo a promover bons resultados ligados especialmente à prática docente, “contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca dos trabalhos realizados na instituição escolar, estabelecendo um compromisso da academia de também se engajar na busca por soluções para as problemáticas aí apresentadas” (Horikawa, 2008, p. 27).

Sabemos das dificuldades que o pesquisador pode enfrentar para ser aceito pela comunidade escolar, este, por sua vez, é visto como observador com olhar avaliativo e, supostamente, pouco teria a oferecer à realidade em questão. Para contornar possíveis entraves, Bortoni-Ricardo (2011) destaca a pesquisa qualitativa de caráter colaborativo como grande responsável pelo desenvolvimento da formação continuada do professor e pela transformação da realidade social em que ele está inserido.

Magalhães e Fidalgo (2010) comentam que a colaboração é um processo compartilhado de avaliação e de reorganização das práticas, sobretudo, dos encaminhamentos metodológicos, os quais proporcionam contextos de ativa participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, as divergências de posições, valores, ideias são aspectos benéficos, pois a crítica é vista como ferramenta para a construção de novos saberes. Por não ser visto de forma negativa, o debate crítico é um dos grandes desafios à implementação da pesquisa colaborativa. As autoras salientam que a problematização de práticas já definidas representa a superação do individualismo e da alienação, ainda tão presentes no ambiente escolar, não o mero questionamento aos conhecimentos já adquiridos pelo docente (Magalhães; Fidalgo, 2010).

Encarada com um trabalho construído paralelo ao momento em que é implementado por docente e por pesquisador, sem o rigor cartesiano no cumprimento das etapas, a base da pesquisa colaborativa tem ganhado robustez, ao longo dos anos, à proporção que vem sendo utilizada em pesquisas, principalmente, no campo aplicado dos estudos da linguagem. Para Magalhães e Fidalgo (2010), essa abordagem de pesquisa sofreu diversas mudanças até chegar à organização atual, sendo esse aprimoramento próprio dessa base epistemológica.

Inicialmente, o trabalho colaborativo foi considerado sinônimo de cooperação. Um esforço conjunto que não necessariamente primava pela negociação, mas pela adesão das ideias de um pelo outro. Por conta disso, o questionamento e a crítica eram grandes entraves ainda

pouco explorados (Magalhães; Fidalgo, 2010). Logo depois, o processo de negociação ganhou espaço, pois esse viés crítico para a formação dos professores renderia benefícios à pesquisa. As ações linguísticas mediacionais (Magalhães, 1994) foram incorporadas às bases da pesquisa colaborativa, a destacar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Entretanto, havia um agravante durante o processo, esperava-se do professor a reprodução/aplicação da teoria e da prática discutida, ao longo dos debates. Assim, para aprimorar a abordagem colaborativa de pesquisa, um terceiro momento se desenha pelo destaque dado ao discurso, ao contexto social e ao conteúdo. Para Fidalgo (2010), esse passo seguinte foi decisivo para a identificação dos papéis sociais dos interlocutores da pesquisa.

O atual momento pelo qual passa essa abordagem de pesquisa tem subsídios, principalmente, nos estudos vygotskyanos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A colaboração é encarada como trabalho essencialmente compartilhado, no sentido de criar uma ZDP recíproca com o foco nas atividades conjuntas e na interação (Magalhães; Fidalgo, 2010). A mudança das ações docentes não é resultado de uma mera aplicação, como pretendido anteriormente, mas de construção, coparticipação e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e aperfeiçoam suas práticas discursivas. Com base nessa linha histórica proposta pelas autoras, notamos que, gradativamente, a pesquisa colaborativa foi tomando contornos sólidos, sendo possível a proximidade entre a educação básica e a universidade, a ocasionar uma colaboração mútua entre ambas.

Por sua tendência coparticipativa, não é difícil perceber que programas de formação continuada de professores recorrem a essa metodologia, como aporte pertinente para se distanciar da visão de muitos programas que propõem novas discussões teóricas ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem orientar como deve ser feito ou mesmo sem considerar a realidade social do professor. Como discorre Horikawa (2008), do trabalho colaborativo emerge a necessidade de se construírem discursos cada vez mais polifônicos, de modo a validar as vozes sociais dos envolvidos no trabalho educativo. A autora ainda ressalta a importância de se considerar o contexto em que essas vozes estão inscritas, sobretudo, na movimentação feita da teoria para a prática.

Nessa linha de discussões, Magalhães (2002) aponta que, na pesquisa colaborativa, todo momento é adequado para “questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (2002, p. 28) e viabilizar o desenvolvimento profissional para os envolvidos, além da produção do conhecimento. Ao delinear a pertinência dessa pesquisa no contexto escolar, Ibiapina (2008) considera que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2008, 114-115).

Portanto, a correlação entre a prática e a teoria, os agentes envolvidos e o seu contexto são primordiais para um trabalho colaborativo efetivo. No caso do ensino de língua portuguesa, por exemplo, investigações sobre a oralidade, a escrita, a leitura e a análise linguística ganham roupagens contemporâneas dentro das ações e reflexões docentes, amparadas por pressupostos advindos de diferentes áreas do conhecimento, com a Filosofia da Linguagem, na qual se insere a Teoria Dialógica de que nos valem para subsidiar parte da discussão deste artigo.

Ainda sobre a pesquisa colaborativa, algumas características devem ser atendidas para legitimar suas etapas, as quais destacamos a responsabilidade, autonomia dos envolvidos e a participação voluntária. Sobre este último, vemos a importância de o professor se identificar com o objeto de estudo, querer aprofundar os conhecimentos sobre ele. Por ser um trabalho conjunto, é preciso fazer sentido para o pesquisador, assim a participação voluntária não será *forçada* e não terá centralidade nas ações deste. No trabalho colaborativo não há espaço para passividade por nenhuma das partes, o pesquisador não pode ser um mero observador, assim como o docente não pode ser um aplicador de etapas que lhe foram estabelecidas (Bortoni-Ricardo, 2011).

Outro ponto relevante diz respeito ao engajamento do docente (Ibiapina, 2008), decorrente da sua participação espontânea e dos esclarecimentos precisos pelo pesquisador durante todo o processo. Face a necessidade de encontros para o debate, chamados de sessões reflexivas (Magalhães, 2002), a responsabilidade do pesquisador e do professor são fundamentais, tanto na construção do projeto, quanto nas discussões constantes sobre ele, sobretudo, na avaliação das práticas e na construção do conhecimento, a resultar na revisão de condutas, na adequação de atividades previstas, etc.

Ao pontuar o movimento realizado entre coparticipação e autonomia, Magalhães (1998) nos esclarece que o “processo colaborativo não significa que todos os participantes tenham a mesma ‘agenda’ ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades

de apresentarem e negociarem representações e valores na compreensão da realidade” (Magalhães, 1998, p. 73). Além disso, a pesquisadora comenta sobre a atuação desses atores envolvidos na pesquisa, cada um agindo eficazmente no seu campo de atuação, desempenhando as atividades atribuídas conjuntamente.

A partir das considerações teóricas expostas, sistematizamos as ações pertinentes à pesquisa colaborativa, conforme o quadro 1:

Quadro 1- Ações da pesquisa colaborativa

1) Extensão universidade-escola: pretende-se muito mais que entender as problemáticas da escola ou das práticas de ensino, mas conduzir o docente à compreensão e à construção de intervenções possíveis para implementação;
2) Interação e negociação: durante as etapas do estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, o debate de ideias, valores, conceitos é bem-vindo, fazendo com que o trabalho atinja positivamente ambas partes. É por meio do processo de interação pela linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]) que o pesquisador e o docente percebem os benefícios da colaboração mútua;
3) Engajamento e responsabilidade: cabe ao pesquisador o papel de conduzir todo o processo, pois, mesmo em coparticipação, ele deve certificar se as negociações estão ocorrendo satisfatoriamente, assegurar espaços para críticas. A responsabilidade do pesquisador é a peça-chave para o envolvimento do docente, pois, ao se sentir seguro diante de um contexto de avaliação e autoavaliação conjunta das práticas, ambos compreendem que até as divergências podem caminhar no mesmo sentido para o cumprimento do objetivo final;
4) Autonomia e coparticipação: elaboração de objetivos, fases do processo, atividades a serem desenvolvidas são ações realizadas em conjunto, a troca de experiências, vivências podem fertilizar a conexão entre teoria e prática. Porém, as tarefas não precisam ser necessariamente todas desenvolvidas em conjunto, podem ser divididas, essa negociação prévia estimula a autonomia dos envolvidos. Esse exercício de autonomia faz com que cada um colabore, conforme sua habilidade;
5) Elo teoria+prática+contexto+sujeito: a chegada de novas orientações, não deve ser precedente desconsiderar os conhecimentos do professor, pelo contrário, há a soma, a incorporação dessas novas informações a experiências anteriores. Justamente o não apagamento desse sujeito é o que proporciona uma conexão teoria e prática mais consistente, com ações que efetivamente possam ser implementadas;
6) Sessões reflexivas: sistematizar uma agenda de encontros é fundamental, pesquisador e docente manifestam-se em constante negociação e interação. Esses encontros podem ser para discussões do andamento das atividades desenvolvidas, aprofundamento teórico-metodológico, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades. Dada a relevância, recomenda-se a gravação das sessões, em razão da riqueza do material construído.

Fonte: Autores da pesquisa (2023).

Aliada às características levantadas, Bortoni-Ricardo (2011) apresenta valiosas contribuições na sistematização dessa abordagem de pesquisa. Defensora da pesquisa etnográfica colaborativa para trabalho com professores em exercício, a autora elenca as fases pelas quais o trabalho atravessa, de modo a contribuir para o desenvolvimento docente, tendo em vista que vários estudos mencionam as características da pesquisa colaborativa, mas poucos apresentam um roteiro de como pode ser desenvolvida, conforme mostra o quadro 02.

Quadro 2 - Algumas ponderações feitas por Bortoni-Ricardo (2011)

1) Questionamentos exploratórios: eles norteiam o trabalho do pesquisador, definindo o ponto de partida;
2) Observação inicial: esse procedimento permite a sondagem do ambiente onde a pesquisa será realizada;
3) Delineamento dos objetivos do estudo;
4) Levantamento de questionamentos do trabalho;
5) Conhecimento da realidade/contexto da pesquisa: sendo as “amostras coletadas via observação participante, entrevistas, material documental recolhido no ambiente de pesquisa ou pelo emprego de recursos tecnológicos, como a gravação em vídeo ou em áudio, fotografias” (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 76);
6) Interação e diálogo: nesse tipo de pesquisa as relações são baseadas em constante interação, pois, por intermédio dela é que se constroem e compreendem teorias e práticas;
7) Processo avaliativo: outro procedimento que percorre o estudo. Se o propósito é um trabalho colaborativo, é necessário criar espaços para avaliação dos pontos positivos e negativos percebidos na pesquisa;
8) Revisão: avaliar resulta boas ações do processo. Ao revisar os objetivos estabelecidos, analisando-os pode levar à reformulação de atividades, à reformulação de etapas;
9) Ações futuras: em sua proposta, a autora fala da importância de o pesquisador e o docente fazerem registros individuais sobre o desenvolvimento da pesquisa. Segundo ela, eles podem ser ponto de partida para ações futuras com o acesso aos resultados do trabalho colaborativo com outros professores.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir de Bortoni-Ricardo (2011).

Fica claro, portanto, que as etapas não seguem, rigorosamente, uma ordem linear, pois algumas ocorrem do início ao fim do estudo, mas sua organização prévia facilita a execução e o cumprimento dos prazos e dos objetivos da pesquisa colaborativa.

Uma pausa [breve] nas discussões

Ao longo das considerações feitas aqui, percebemos o quanto a LA avançou para se tornar uma ciência autônoma. São inúmeras as direções dos estudos à luz da LA, principalmente, os ligados à linguagem como fruto das práticas discursivas sociais. De fato, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de natureza elástica, flexível e híbrida, adotados no campo da LA, as pesquisas e suas implicações de forma prática, nos conduzem ao entendimento de que essa área pode contribuir substancialmente para o ensino de língua, atendendo anseios de todo um público educacional. Nessa esteira, a LA ocupa espaços fluidos, mantém contato com outras áreas do conhecimento, sendo relevante promover essa interface com os estudos da linguagem propostos pelo do Círculo de Bakhtin e por outros teóricos.

Esperamos que os horizontes da abordagem qualitativa sejam ampliados, objetivando que haja realmente pesquisas situadas em práticas sociais, principalmente naquelas praticadas

e norteadas por sujeitos em situação de exclusão e fragilidade social, como os alunos das escolas públicas. Lançar mão do potencial da pesquisa colaborativa nos faz perceber as possibilidades de ressignificação de diferentes práticas, pois os sujeitos são históricos e há uma unidade dialética entre o mundo da vida e o mundo individual/social, de modo a demarcar a nítida contribuição acadêmico-social deste trabalho.

Ao considerar os limites deste texto, esperamos ter contribuído para novas discussões sobre as conexões entre os estudos da Linguística Aplicada e os pressupostos do Círculo de Bakhtin, pensando nas pesquisas qualitativas ligadas ao ensino de língua.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução direto do texto russo por Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979], p. 261-306.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do texto russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018 [1963].

BOHN, H. I. As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *In*: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-23.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA-Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, v. 1, n. 26, p. 149-162, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo, 2011.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of Interaction. *In*: **The Handbook of Qualitative Research in Education**. Nova York: Academic Press, 1992, p. 201-224.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectiva. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3. P. 214-221, set./dez 2005. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acesso em: jun. 2023.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, n. 10, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de acontecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In: MERCER, N.; COLL, C. **Teaching, Learning and interaction**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: Congresso da Sociedade Internacional para pesquisa cultural e teoria da atividade, 5., 2002, Amsterdam. **Anais..Amsterdam**: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Collaborative critical research: focus on the meaning of collaboration and mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I & CAVALCANTI, M. C. (Org). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. Interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, D. E. G. & VIEIRA, J. (Org.) **Análise do Discurso- Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 187-202.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**. v. 10, n. 18, 1, p. 147-170, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-42.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **A Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **Posthumanist applied linguistics**. New York: Routledge, 2018.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 253-275.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas de professores de português. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUCSP/ EDUC, 2002, p. 277-297.

VOLÓCHINOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 213-250.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Sobre os autores

André Felipe P. de Souza (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2339-7448>).

Doutorando em Linguística pelo programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT-UFNT). Mestre em Letras pelo ProFLetras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Licenciado Pleno em Letras pela UEPA. Professor efetivo da rede estadual do Pará e da rede municipal de ensino de Mãe do rio-PA.

Selma M. Abdalla Dias Barbosa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>).

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT(Nível: Mestrado e Doutorado) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

“Narrar-se é um pouco como tecer”: metáforas, mediação e a construção do conceito de escrita em formação continuada

“Narrating yourself is like sewing”: metaphors, mediation, and the building of the writing concept in a teacher training program

Manuela da Silva Alencar de Souza¹
Dorotea Frank Kersch²
John Richart Schabarum³

Resumo: Os dados desta pesquisa são decorrentes de uma formação continuada oferecida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, em parceria com a SMED de São Leopoldo-RS. O objetivo deste trabalho é analisar as metáforas produzidas pelas professoras durante o desenvolvimento da unidade *Quem somos e aonde vamos?*, verificando como, por meio de metáforas empregadas para construir sentido, elas concebem o ato de escrever e a escrita de si, bem como descrever e analisar os elementos mediadores utilizados na referida formação. Para isso, lançamos mão do conceito de mediação (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) da Teoria Sociocultural para observar os elementos mediadores oferecidos pela equipe de formadores, bem como o conceito sociocognitivo de metáfora (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b), compreendendo que se lança mão de metáforas quando é necessário se apoiar em um domínio mais concreto para descrever um mais abstrato. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois buscou interpretar dados textuais reais (Paiva, 2019). Analisadas as respostas textuais das participantes, os resultados indicam que não só as expressões metafóricas, mas também os elementos mediadores empregados na formação (artigo científico, leitura guiada, TDIC) permitiram mobilizar a cognição, fazendo com que o professor parasse para refletir sobre os conceitos trabalhados, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Palavras-chave: letramentos do professor; mediação; metáfora; escrita.

Abstract: The data used in this study was obtained from a collaboration between the Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, and SMED in São Leopoldo, Rio Grande do Sul, which offered a teacher training program. Our goal is to analyze the metaphors used by the teachers during the training unit *Who are we and where are we going?* to understand how they perceive the act of writing and self-writing. Also, we intend to describe and analyze the mediating elements used in the training program. Therefore, we use the concept of mediation (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) from the Sociocultural Theory to observe the mediating elements offered by the team of trainers, as well as the concept of metaphor (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b). Metaphors are used when relying on a more concrete

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Câmpus Sapiranga, RS, Brasil e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: manuelasouza@ifsul.edu.br.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: doroteafk@unisinos.br.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: johnschabarum@gmail.com.

domain to describe a more abstract one. The research used a qualitative approach to interpret real textual data (Paiva, 2019). The findings indicate that incorporating metaphorical language and mediating tools (such as academic paper, guided reading, and Digital Communication and Information Technologies) mobilized cognition and enabled teachers to reflect on the concepts of *narrating* and *narrating themselves*.

Keywords: teacher's literacies; mediation; metaphor; writing.

Introdução

Muitas são as tarefas atribuídas ao professor, desde planejar aulas e material didático, administrar a sala de aula, mediar conflitos dentro e fora dela, preencher diários de classe, elaborar pareceres sobre alunos, participar de conselhos de classe, até atender os pais e buscar formação continuada. Esta nem sempre está entre as prioridades por razões já bastante conhecidas: carga horária elevada, distância de centros de formação para uma aprendizagem específica que requer a presencialidade e até mesmo o esquecimento, por parte de atores políticos, da formação continuada de professores como política fundamental para o crescimento de um município, de um estado e da nação.

Dessa forma, o professor vai se tornando refém de uma rotina profissional que o aprisiona, a qual não favorece a abertura de espaços para reflexões sobre suas práticas, suas aprendizagens e sobre as aprendizagens de seus alunos. Dentre as inúmeras atividades que cabem ao professor no seu dia a dia, a maioria delas, como destacamos no início, envolve a escrita praxiológica. Essa escrita caracteriza o seu cotidiano, com os variados eventos de letramento de que participa no e para o exercício de sua profissão. Todavia, raros são os momentos em que ele pode escrever para si ou sobre si, participando de eventos de letramento em que outras de suas múltiplas identidades possam emergir e ganhar força. Isso vem sendo oportunizado na formação que vimos oferecendo: a possibilidade de o professor ler para si, escrever para si, compartilhar o que vai aprendendo com seus pares, desenvolver sua agência.

A formação, intitulada *Multiletramentos e tecnologias digitais em sala de aula*, foi oferecida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SMED de São Leopoldo-RS, para professores que desejassem, na volta ao presencial, após a pandemia, apropriar-se de tecnologias digitais e pensar em atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, com projetos de leitura e escrita que ressignificassem a sala de aula. A formação que propomos sempre parte das necessidades e demandas dos professores. No ano de 2023, o foco recaía sobre a leitura literária

e o trabalho com gêneros que pudessem também dar outro sentido a essa leitura em tempos de hiperconectividade.

Na primeira unidade, a ideia em torno da qual as atividades se organizavam era *Narrativas e escrita de si*, e as atividades propostas procuravam resgatar a história das professoras participantes: as razões para a escolha da profissão, suas trajetórias de letramento, sua relação com a leitura literária. Numa das atividades, no diálogo que estabeleceram com a leitura feita e sua experiência com a leitura literária para construir sentido, elas fizeram o uso de um número expressivo de metáforas, o que nos leva a perguntar: o que essas metáforas revelam sobre como elas concebem a escrita e como compreendem a escrita de si? Nesse sentido, o objetivo é analisar a interação das professoras participantes da pesquisa com o texto lido, verificando como, por meio de metáforas empregadas para construir sentido, elas concebem o ato de escrever e a escrita de si, bem como descrever e analisar os elementos mediadores utilizados na referida formação.

Depois desta introdução, trazemos a base teórica que sustenta o nosso estudo: filiamos-nos aos estudos de letramento de base sociocultural, assim, trazemos aspectos relacionados aos letramentos desenvolvidos pelo professor no seu local de trabalho e ao conceito de mediação proposto por Vygotsky (Vygotsky, 1999; Lantolf, Thorne, 2006); além disso, para analisar as metáforas produzidas pelas professoras quando falam de escrita, trazemos alguns aspectos da abordagem cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora. Na sequência, descrevemos, na metodologia, a formação conduzida e a maneira como produzimos nosso estudo. Na outra seção, analisamos e discutimos os resultados para, por fim, trazer as considerações finais, em que sintetizamos os aprendizados deste estudo e as lições da pandemia para a ressignificação da sala de aula contemporânea.

Formação de professores e os letramentos do professor

Partimos do princípio de que letramento é um conjunto de práticas em que leitura e escrita assumem uma função central na interação entre sujeitos, por essa razão, vamos falar em letramentos (no plural) (Street, 2014). No seu ambiente de trabalho, para o pleno exercício da sua profissão, o professor é instado a produzir inúmeros gêneros que integram as práticas de letramento que caracterizam aquela esfera de atividade humana. Se letramento diz respeito ao conjunto de práticas em que leitura e escrita assumem uma função na interação entre sujeitos, a dinâmica da formação, em que as professoras necessariamente tinham de participar ativamente do que era proposto, tinha que permitir que elas tivessem a oportunidade não só de não precisarem escrever para ou sobre os alunos, mas, ao se colocarem em interação com o

texto, podiam resgatar sua própria história de relação com a escrita, desenvolvendo conhecimentos sobre o que seja escrever.

Ao tratar dos letramentos do professor no seu local de trabalho, Kleiman e Borges da Silva (2008), os caracterizam como

um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didático-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo de ensino; de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais, que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem, do contexto em construção (Kleiman; Borges da Silva, 2008, p. 34).

Parece-nos que, no que diz respeito aos ‘conhecimentos advindos de suas experiências profissionais’ (Kleiman; Borges da Silva, 2008), o professor nem sempre tem a oportunidade de demonstrá-los, nem mesmo, em função de suas inúmeras atribuições, pensar muito sobre eles. Formação de professores - seja inicial, seja continuada - para nós, sempre implica partir das necessidades do professor, daquilo que ele acha relevante (e do que ele quer aprimorar), articulando os saberes técnico-científicos e seus próprios saberes, e, assim, construir alternativas para a ressignificação da sala de aula. E, evidentemente, a formação precisa construir uma profícua relação (universidade-escola), fazendo com que os professores se vejam não como receptores de teorias que a universidade possa lhes apresentar, mas efetivos parceiros, alçados, inclusive, a autores (Kersch *et al.*, 2023) e produtores de conhecimento.

Na nossa trajetória de formação de professores, adotamos uma concepção social de aprendizagem (Wenger, 2001) numa perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) porque acreditamos que a aprendizagem se dá pela experiência. Aprender faz parte da nossa natureza humana: desde pequenos, amamos aprender coisas novas; assim também nossos alunos, e os professores quando se tornam alunos outra vez. Outro aspecto fundamental na forma como concebemos a formação de professores é que contar sua própria história faz parte da pedagogia (Kersch, 2020). Para ele poder oferecer uma aula humanizadora que acolha os alunos nas suas diferenças, promover uma aula de línguas em que a escrita acolha e cure (Kersch; Lesley, 2019), ele precisa primeiro viver essa experiência, e sentir que é bom falar de si, ou, como diz Bunzen (2020), precisamos passar de uma pedagogia transmissiva para a inserção de uma discussão pedagógica que enfatize os vínculos, os afetos e que acolha todos

igualmente. Isso, para nós, é formar pessoas! Formação de professores e professoras no século XXI e para o século XXI (Ribeiro, 2020).

Para desenvolver uma formação dessa natureza, a abordagem teórica dos estudos de letramento, como diz Kleiman (2008, p. 490) nos dá “respaldo teórico-metodológico e político que lhe permite desenhar pesquisas que não contribuam para a reprodução dos estereótipos do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve”. Na formação, o professor precisa ter a oportunidade de pensar, discutir, contribuir, registrar o que pensa e ressignificar. E, nesse processo, novas identidades se (re)constituem (Kersch; Carnin, 2016).

Essa prática reflexiva, instaurada ao longo da formação, passa pela mediação, aspecto que discutimos na sequência.

Formação continuada amparada por princípios vygotkianos

Neste trabalho, com a intenção de refletir sobre como a formação continuada de professores de língua materna pode contribuir para o desenvolvimento de seus letramentos docentes (Kleiman; Borges da Silva, 2008), enfatizamos a importância de o professor construir uma prática reflexiva a partir de leituras guiadas e das aprendizagens às quais pode chegar em virtude dessas leituras. Assim, lançamos mão do conceito de mediação, que é central na Teoria Sociocultural (TSC) de Vygotsky (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006), o qual concebe a relação entre o indivíduo e o mundo, físico ou psicológico, como uma relação mediada. Assim, a mediação é um

Processo por meio do qual os indivíduos introduzem artefatos culturalmente construídos, conceitos e atividades para regular (ou seja, obter controle voluntário e transformar) o mundo material, suas próprias atividades sociais e mentais, como também para regular as atividades uns dos outros (Lantolf; Thorne, 2006, p.79)⁴.

Wertsch (1985) sugeriu que a pesquisa de Vygotsky foi motivada por três princípios fundamentais: 1) a consciência humana é fundamentalmente social ao invés de meramente biológica em sua origem; 2) a atividade humana é mediada por artefatos materiais (por exemplo, computadores, a configuração de ambientes) e ferramentas psicológicas e simbólicas (por exemplo, a linguagem, o letramento, o sistema numérico, os conceitos); e 3) as unidades de

⁴ No original: “Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other’s social and mental activities” (Lantolf; Thorne, 2006, p. 79).

análise para compreender a atividade e o desenvolvimento humanos deveriam ser holísticas por natureza.

A TSC preconiza que

enquanto a neurobiologia humana é uma condição necessária para os processos mentais superiores, as formas mais importantes de atividade cognitiva humana se desenvolvem por meio da interação com ambientes materiais e sociais, inclusive em condições que se configurem como instrucionais (Lantolf; Thorne; Poehner, 2015, p. 207-208)⁵.

Ou seja, no caso deste estudo, enquanto o professor participa de grupos coletivos de instrução, visando aprimoramento de sua prática e de seus próprios letramentos, com a mediação de professores-formadores e de TDIC, por exemplo, ele pode mobilizar atividades cognitivas que não seriam estimuladas caso estivesse estudando sozinho.

Por sua vez, nesses ambientes materiais e sociais, desenvolve-se um tipo de conhecimento pela experiência, que leva os indivíduos a compartilharem conceitos adquiridos pelo senso comum. Dessa forma, a TSC descreve a dualidade entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Segundo Vieira-Abrahão (2014),

Os conceitos cotidianos estão intimamente ligados a atividades concretas em contextos sociais. Podem ser retratados como atividade empírica, como conhecimento experiencial, que podem abarcar, no caso da formação de professores, conceitos equivocados ou não, adquiridos ao longo de suas experiências de vida como alunos e professores. Os conceitos científicos, por sua vez, resultam de investigações científicas em qualquer domínio (Vieira-Abrahão, 2014, p. 18).

Diante disso, é fundamental oferecer ao professor um espaço de formação continuada em que ele possa compartilhar suas experiências docentes com seus pares e professores formadores para que, enquanto compartilha, possa desenvolver os conhecimentos científicos dos quais precisa para a realização de práticas de ensino eficazes, transformando seus conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos ou, também, descartando-os e substituindo-os quando necessário.

Partindo do pressuposto vygotkiano (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) de que o desenvolvimento humano se dá, principalmente, por meio de formas coletivas de comportamento e de cooperação social, este trabalho consiste em refletir sobre como o docente

⁵ No original: “SCT argues that while human neurobiology is a necessary condition for **higher mental processes**, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within social and material environments, including conditions found in instructional settings” (Lantolf; Thorne; Poehner, 2015, p. 207-208).

de língua materna desenvolve o conceito do que seja escrever a partir da relação com diferentes formas de mediação em espaço de formação continuada.

Considerando a relação entre professor e profissão docente, a mediação a que queremos fazer menção pode ser estabelecida entre professor em formação e professor-formador, entre colegas de profissão e também através dos materiais com os quais a formação continuada é desenvolvida, como textos teóricos, documentos prescritivos, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, acima de tudo, com a própria linguagem mediando as relações interpessoais e com os materiais. Carnin (2016), ao enfatizar “a relação entre linguagem e desenvolvimento profissional” do professor de língua portuguesa, defende que

[...] é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, das quais o sujeito se apropria, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. A formação continuada de professores e a apropriação de conceitos científicos e sua posterior transformação em instrumento psicológico nesse cenário podem ser relacionados a esse movimento que auxilia o sujeito a forjar novas significações sobre o mundo e sobre as ações que nele o sujeito realiza (Carnin, 2016, p.40-41).

Carnin (2016) reforça que a relação entre conhecimento e desenvolvimento está atrelada à consciência, ou seja, à esfera psicológica do indivíduo, bem como questiona como a formação continuada e um conceito científico conseguiriam se manifestar na consciência do professor e, em se manifestando, como poderiam promover o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Carnin (2016, p. 41) defende que “é preciso lembrar que isso não ocorre de um modo direto. É somente de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções, que a produção de conhecimento é possível e passível de motivar desenvolvimento”, bem como o desenvolvimento dos letramentos do professor.

Dessa forma, em um mundo digital e globalizado, é imprescindível que os professores de língua materna possam realizar formação continuada voltada ao desenvolvimento de seus próprios letramentos, inclusive em ambiente digital. Trata-se, primeiramente, de observar como o professor de língua portuguesa usa a linguagem, principal elemento mediador, para demonstrar os letramentos desenvolvidos ao longo de sua profissão e no decorrer da formação continuada, quais inferências podem ser feitas por ele a partir de leituras guiadas por pressupostos teóricos fornecidos para discussão no grupo e, posteriormente, como a formação continuada, também mediada por TDIC, coopera para a formulação de seus conhecimentos científicos como profissionais docentes.

Assim, sendo a metáfora elemento integrante da linguagem, da cognição e do discurso, usada como recurso para conceber e explicar algo que se tem como abstrato e, portanto, mais

distante da experiência humana, como os conceitos científicos necessários à profissão docente, abordaremos brevemente o conceito de metáfora a partir da perspectiva sociocognitiva.

Metáfora: uma abordagem cognitivo-discursiva ou sociocognitiva

Na visão clássica, a metáfora tem sido concebida, por séculos, como um fenômeno majoritariamente linguístico e, embora alguns autores, como, por exemplo, Aristóteles (2003, 2005), Black (1993) e Richards (1936) tenham vislumbrado sua faceta cognitiva, não se debruçaram sobre ela de forma profunda e detalhada. Assim, essa visão de metáfora, justamente por privilegiar o aspecto linguístico, acabou ficando famosa por atribuir ao fenômeno a função de mero adorno da linguagem poética e literária. Entretanto, com a proposição da Teoria da Metáfora Conceptual por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a metáfora passa a ser tomada como um fenômeno de natureza cognitiva. Isso significa que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) postulam uma distinção entre metáforas e expressões metafóricas. As metáforas têm como *locus* o nosso sistema conceptual, ou seja, a nossa cognição. Por outro lado, as expressões metafóricas são a materialização ou realização linguística dessas metáforas. Dito de outra forma, as metáforas conceptuais motivam a emergência das expressões metafóricas, também denominadas de metáforas linguísticas.

A fim de se compreender o funcionamento das metáforas conceptuais, pode-se tomar, como exemplo, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA⁶. Essa metáfora conceptual é composta por dois domínios conceptuais, o de DISCUSSÃO e o de GUERRA. Vale ressaltar que os domínios acima não devem ser confundidos com itens lexicais (unidades linguísticas), mas devem ser concebidos como estruturas de representação de conhecimento. Assim, de acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a metáfora conceptual é constituída de dois domínios, o DOMÍNIO-FONTE e o DOMÍNIO-ALVO. O DOMÍNIO-FONTE consiste em uma estrutura de conhecimento mais concreta que é projetada sob os elementos do DOMÍNIO-ALVO, que, por sua vez, é mais abstrato. Esse processo é denominado de projeção conceptual ou mental. Logo, a metáfora, na visão de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), deixa de ser uma questão linguística para ser concebida como uma questão de pensamento, isto é, como um recurso cognitivo empregado - muitas vezes de forma intuitiva - pelo ser humano a fim de conceber conceitos mais abstratos em termos de conceitos mais concretos.

⁶ As metáforas conceptuais, por convenção na Linguística Cognitiva, são redigidas em caixa alta a fim de distingui-las das expressões metafóricas (metáforas linguísticas).

Feltes, Pelosi e Lima (2014) asseveram, ainda, que a Teoria da Metáfora Conceitual, germinada por Lakoff e Johnson (1980 [2002]), passou por algumas revisões. Destacam-se, nesse sentido, as reformulações propostas por Grady (1997) e Lakoff e Johnson (1999), Radden (2003) e Kövecses (2005).

Grady (1997) propôs uma teoria sobre as metáforas primárias, segundo a qual, elas são geradas a partir de correlações entre as experiências corpóreas humanas e alguns conceitos, motivando, por sua vez, a emergência de metáforas compostas. Dito de outro modo, as metáforas mais complexas (ou compostas), como TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, emergem a partir das metáforas mais básicas (ou primárias), como ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É PERMANECER ERETO, o que explicaria o fato de que apenas a parte estrutural do DOMÍNIO EDIFÍCIO ser mapeada para a conceptualização do DOMÍNIO TEORIA, conforme apontam os exemplos de Feltes, Pelosi e Lima (2014, p.100, grifos do original): “Essa teoria não se *sustenta*; este é o *pilar* da hipótese dele”. Lakoff e Johnson (1999) corroboram as proposições de Grady (1997) afirmando que as metáforas primárias são potencialmente universais.

Radden (2003) propôs que há uma série de metáforas conceptuais (primárias ou compostas) baseadas em metonímias, como, por exemplo, MAIS É PARA CIMA, CONHECER É VER, MUDANÇA É MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO É MANDAR.

Kövecses (2005), por sua vez, argumenta que há uma série de componentes, como, por exemplo, os domínios conceptuais, base experiencial, estruturas neurais correspondentes aos domínios fonte e alvo, expressões metafóricas, mapeamentos, acarretamentos, mesclas, realizações não linguísticas e modelos culturais que interagem entre si para a emergência de metáforas conceptuais.

Alguns autores, como Semino (2008) e Vereza (2010, 2013a, 2013b), passaram a questionar a legitimidade dos princípios da perspectiva tradicional e os da abordagem cognitiva devido à sua insatisfação com a separação rígida entre língua e cognição, o uso de certos métodos e a falta de consideração em relação aos aspectos textuais e discursivos das teorias anteriores. A partir disso, esses estudiosos desenvolveram outras abordagens teórico-metodológicas para descrever o fenômeno da metáfora, que, embora não constituam uma única teoria, elas compartilham alguns princípios, como levar em conta as facetas linguística, cognitiva e discursiva na composição do fenômeno.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, adotamos uma visão cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora. Isso significa que, para a análise dos dados, valer-nos-emos

tanto da Teoria da Metáfora Conceptual quanto das abordagens teóricas cognitivo-discursivas, mais especificamente as propostas por Semino (2008) e Vereza (2010, 2013a, 2013b).

Tendo-se em vista que a nossa cognição tem base metafórica (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) e que, portanto, os seres humanos fazem uso - muitas vezes de forma intuitiva e automática - de metáforas, seja no pensamento ou no discurso, como um recurso para compreender e externar noções mais abstratas por meio daquelas mais concretas, decidimos verificar quais metáforas são empregadas pelas professoras em formação para exprimir conceitos abstratos (escrever e narrar) do texto lido (Benelli, 2022), assim como sobre si mesmas e sobre sua relação com a leitura.

Procedimentos metodológicos

Os dados que motivaram o presente estudo foram gerados em uma formação continuada para professoras de língua portuguesa vinculadas à rede municipal de educação de São Leopoldo-RS. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito de uma atividade extensionista, na UNISINOS, no Rio Grande do Sul, por meio do Grupo de Pesquisa FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades, entre abril e novembro de 2023, tendo a segunda autora como coordenadora e a primeira como integrante da equipe formadora. A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, com parecer consubstanciado do Comitê de Ética, deferido pela referida universidade⁷.

É importante salientar que a formação da qual as professoras participaram teve a temática ‘leitura e escrita’ sugerida pela maioria delas, após terem realizado a primeira edição da formação, desenvolvida em 2022, quando as aulas presenciais estavam retornando após o distanciamento pela pandemia de Covid-19.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois tem em vista interpretar dados textuais reais (Paiva, 2019). Dessa forma, serão analisadas as respostas textuais das professoras participantes da formação, em decorrência de uma *leitura guiada* sugerida pela equipe formadora, na primeira unidade do curso, intitulada *Quem somos e aonde vamos?*

Chamamos a atividade de *leitura guiada*, pois, como tarefa proposta, à medida que liam o artigo científico *Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com*

⁷ Projeto registrado no CAAE sob o número 48961021.8.0000.5344, aprovado em 15.07.2021.

crianças (Benelli, 2022), as professoras teriam que responder, com base na leitura, em um quadro virtual, no *Padlet*⁸, aos seguintes comandos:

1) Como você compreende a afirmação: “narrar e escrever sobre si mesmo é um pouco como tecer” (p. 38)?;

2) Conte uma experiência com base em “a narrativa é uma ação criadora de conhecimento; mais especificamente, a narração permite a reelaboração de experiências em pelo menos três níveis: narrativa, compreensão e construção de significado” (p. 38);

3) Pensando em “A escrita de si também pode ser um método formativo e transformador[...]” (p. 41), como crianças, adolescentes e professores podem se beneficiar do método autobiográfico?;

4) Pensando no método autobiográfico adotado na escola de Prato, Itália, com as etapas de leitura e escrita de narrativas propostas na oficina (“a história do nome, atrás da porta, os cômodos da casa, objetos da casa, palavras que saem de chaminés, o fio da história”) (p. 44-45), como você adaptaria à sua realidade e à de seus alunos?

Para fins deste estudo, vamos nos ater às respostas das participantes em relação à questão 1, procurando verificar como, a partir da metáfora ESCREVER É TECER (presente no enunciado), as professoras vão criando outras metáforas à medida que vão interagindo com o texto e produzindo sentido.

Na sequência, descrevemos e analisamos os elementos mediadores utilizados na referida formação, bem como as metáforas criadas pelas professoras, em decorrência da atividade proposta, e o que elas indicam sobre como elas compreendem a escrita de si e o próprio ato de escrever.

Análise e discussão dos dados

Buscando responder ao objetivo deste estudo, iniciaremos observando os elementos mediadores presentes na formulação da tarefa de *leitura guiada* e como eles podem ser identificados na escrita dessas professoras. Partindo do pressuposto de que a consciência humana é essencialmente social (Wertsch, 1985), a leitura guiada do artigo científico *Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças* (Benelli, 2022) foi um elemento mediador utilizado pela equipe de formadores para sensibilizar as professoras e introduzir a temática da leitura e da escrita, especificamente a escrita autobiográfica.

⁸ [Padlet](https://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml) “O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais”. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Neste estudo, há indícios de que a consciência do professor sobre si mesmo, que é essencialmente social, está sendo narrada por ele mediante a inserção dos elementos mediadores *artigo científico e leitura guiada*. Os elementos mediadores efetivam-se na interação, durante a qual a equipe formadora propõe a leitura do artigo selecionado e, em contrapartida, as professoras respondem ao conjunto de questões que foi solicitado no outro elemento mediador, o qual chamamos *leitura guiada*. Portanto, é na interação entre equipe formadora e professoras em formação, mediada pelos elementos citados, que as professoras passam a refletir acerca desse *narrar e escrever sobre si*. A ideia da formação era, como se disse antes, que, passando pela experiência de escrever sobre si, as professoras estariam habilitadas a trabalhar com esse tipo de escrita reflexiva também com seus alunos.

Para tirar dúvidas sobre a tarefa proposta e sobre a ferramenta tecnológica na qual precisavam responder e interagir após os encontros síncronos, a equipe formadora estabeleceu um canal de interação e de contato constante (a plataforma de mensagens instantâneas *WhatsApp*) pois compreendemos ser nos espaços de interação que emergem os conceitos que já fazem parte do cotidiano das professoras em serviço (Vieira-Abrahão, 2014) e que, posteriormente, vão se transformando em conceitos científicos. É importante destacar que acreditamos que esses conceitos cotidianos dos professores em serviço, em grande parte, permanecem escondidos, deixando de ser compartilhados com colegas ou professores iniciantes por não haver, com a frequência que é necessária, espaços de efetiva formação continuada que promovam esse espaço de discussão e desenvolvimento profissional.

A partir da leitura do texto de Benelli (2022), no âmbito da formação, as professoras motivadas pela relação entre narrar, tecer e escrever, conforme se pode verificar na passagem “[...] narrar e escrever sobre si mesmo é um pouco como tecer (Benelli; Gijon, 2020, *apud* Benelli, 2022, p. 38)”, produziram as seguintes metáforas linguísticas dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de Metáforas

Metáforas (Cognitivo-Discursivas) Subjacentes	Expressões metafóricas ou metáforas linguísticas (licenciam as metáforas subjacentes⁹)
ESCREVER É TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UM TECIDO	(1) No momento em que escrevo sobre minha história estou tecendo novas relações, pensando sobre perspectivas que antes não me dava conta. A minha vida se enriquece... o tecido se expande. (Professora não se identificou).
NARRAR É DAR PONTOS/TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UMA TEIA	(2) Para mim, narrar é dar pontos a cada palavra escrita, é como criar uma teia onde as informações se

⁹ Os nomes utilizados para identificar a autoria das metáforas são fictícios, de modo a preservar a identidade das professoras.

	conectam e é capaz de transmitir mensagens. (Valéria).
NARRAR É TECER/COSTURAR NOSSAS LEMBRANÇAS SÃO RETALHOS QUE SERVEM PARA COSTURAR AS NARRATIVAS	(3) Quando contamos a nossa própria história é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças . (Eulália).
NARRAR A PRÓPRIA HISTÓRIA É UNIR CADA PEDAÇO EM UMA PEÇA/UMA IMAGEM	(4) Narrar a própria história através da escrita é unir cada fato, cada acontecimento vivido em uma única peça/imagem . (Janaína).
FALAR DE SI É UM EMARANHADO DE LETRAS E PALAVRAS	(5) Assim como a tessitura é um emaranhado de fios que, num primeiro momento, parecem caóticos e sem sentido, mas no decorrer se tornam lindos trabalhos; o falar de si começa com um emaranhado de letras e palavras que vão tomando forma e se transformando e mostrando um pedacinho de nós. Algumas vezes, fazendo vir à tona partes que estavam esquecidas e empoeiradas devido à ação do tempo. (Emily).
NARRAR É MODELAR UM TECIDO FORMADO POR EMOÇÕES	(6) Ao narrar revisito meus pensamentos e lembranças e modelo um novo tecido formado por velhas e novas emoções. As memórias da infância e juventude hoje estão revestidas por um véu de saudades e nostalgia que, ao narrá-las, recompõe em um novo sentido. (Pâmela).
AS PALAVRAS SÃO OS FIOS DO TECIDO	(7) Narrar e escrever requer cuidado, planejamento e criatividade, assim como tecer, pois, ao tecer algo, a pessoa primeiro escolhe as linhas, as cores e o que tecer, a partir daí é que ela começa a entrelaçar os fios. A escrita autobiográfica também precisa de muitos cuidados, cada palavra é escolhida cuidadosamente para criar um texto significativo, entrelaçando as memórias. (Mariana).
A VIDA É UMA REDE (TECIDO) O ESCRITOR É UM ARTESÃO	(8) Como uma artesanã que vai unindo um ponto ao outro, ao escrever sobre mim vou unindo os acontecimentos e percebendo que cada fato vivido foi essencial naquele momento para que o outro fosse possível, assim a vida se constrói: uma grande rede . (Silvana).
LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO	(9) Narrar-se é um pouco como tecer, porque vamos amarrando as lembranças e costurando algumas memórias, às vezes, contando os pontos , às vezes nos perdendo um pouco, até porque são as linhas tortas que fazem com que seja apenas seu o traçado... E quando colocamos o <i>último</i> ponto, ou tomamos alguma distância, também conseguimos perceber um quadro mais coerente naquela (e)laboração. (Lúcia).
A VIDA É UM TECIDO A SER COSTURADO.	(10) Tecer a vida. Escrever sobre a minha história me permite um encontro com cada vivência que me construiu. Possibilita o reconhecimento, a aceitação do meu eu. É passar pelo tecido que é a minha vida. Deixar marcada a minha existência. (Professora não se identificou).
A NARRATIVA ATUAL SOBRE SI É A ROUPA QUE SE ESTÁ VESTINDO NO MOMENTO.	(11) Assim como não se faz uma roupa com uma linha, construir um texto sobre si requer um entrelaçamento. Ir para o passado e o presente procurando conexões. Escrever sobre si é uma possibilidade de entender a atual roupagem . (Milena).
NARRAR É TECER	(12) Quanto estou tecendo algo sobre minha pessoa, estou produzindo uma narrativa da minha vida, minha

	história, desta forma, deixo registrado um pouco da minha vida para os leitores. (Adeline).
NARRAR SOBRE SI É TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UM TECIDO NARRAR SOBRE SI É ENTRELAÇAR (TECER) PALAVRAS PALAVRAS SÃO FIOS/LINHAS DO TECIDO O NARRADOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS É UM TECELÃO	(13) A narração sugere que contar histórias sobre si mesmo é semelhante a tecer uma peça de tecido . A própria palavra texto, em sua etimologia, significa tecido. Como contadores de histórias, agimos, desse modo, como um tecelão . Contar histórias sobre si mesmo é entrelaçar palavras sob a forma da narrativa de diferentes experiências, memórias e emoções para assim criar uma história coerente. (Gianne).
A NARRATIVA É UM TECIDO AS PALAVRAS SÃO LINHAS DO TECIDO	(14) Escrever sobre si mesmo é revisitar o passado, estabelecer uma relação com o presente e planejar o futuro. É viajar no tempo e refletir sobre quem somos e o que planejamos ser. Ao fazer isso, vamos tecendo nossa história, escolhendo as melhores linhas , para seguir em frente. (Lara).
A NARRATIVA SOBRE SI É UM TECIDO FEITO DE LEMBRANÇAS	(15) Contar a nossa própria história é como formar uma colcha de lembranças , como se faz com os retalhos de patchwork. (Lilian).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme se pode verificar no quadro 1, na coluna da esquerda, estão dispostas as metáforas subjacentes (sejam elas cognitivas ou discursivas), que se observam a partir das metáforas linguísticas produzidas pelas participantes. As metáforas linguísticas, por sua vez, estão dispostas na coluna da direita. A partir das relações estabelecidas por Benelli e Gijon (2020, *apud* Benelli, 2022) entre as palavras narrar, escrever e tecer, as metáforas subjacentes O TEXTO É UM TECIDO, NARRAR É TECER, A NARRATIVA É UM TECIDO, NARRAR É COSTURAR, ESCREVER É TECER são bastante profícuas. Desse modo, os domínios conceptuais TECIDO, TECER, COSTURAR, NARRAR e ESCREVER formam a base a partir da qual a maioria das metáforas linguísticas são evocadas, conforme se pode verificar nos excertos.

Outro ponto a se destacar é que essas metáforas subjacentes mais convencionais são estendidas em metáforas novas ou criativas, que somente se realizam no discurso (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b), como, por exemplo, FALAR DE SI É UM EMARANHADO DE LETRAS E PALAVRAS, LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO, O NARRADOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS É UM TECELÃO entre outras. Essas metáforas criativas são desdobramentos das metáforas convencionais e funcionam como um recurso para conceber os conceitos mais abstratos, os domínios-alvo, em termos de conceitos mais concretos, os domínios-fonte (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]).

Embora as participantes tivessem sido motivadas pelo texto lido a relacionarem os referidos conceitos (ou domínios), também estenderam as metáforas convencionais em metáforas criativas mais específicas e detalhadas, isto é, *preencheram* as lacunas deixadas pelos

mapeamentos das primeiras. Tomemos, por exemplo, a metáfora convencional O TEXTO É UM TECIDO e a sua extensão relativamente criativa PALAVRAS SÃO FIOS/LINHAS DO TECIDO. Pode-se verificar que o domínio PALAVRAS é um elemento do domínio TEXTO, e o domínio FIOS/LINHAS é um elemento (ou subdomínio) do domínio TECIDO. O mesmo ocorre quando se analisa a relação entre as metáforas NARRAR É TECER e LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO ou NOSSAS LEMBRANÇAS SÃO RETALHOS QUE SERVEM PARA COSTURAR AS NARRATIVAS. As metáforas emergentes no discurso das participantes indicam que elas construíram um sistema metafórico coerente, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

As metáforas criativas das professoras, as quais ampliaram as metáforas convencionais/subjacentes, são um indício de que a mediação (Lantolf; Thorne, 2006) está estabelecida de maneira central na formação continuada de professores *Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Sala de Aula*, sendo necessária para iniciarem suas reflexões sobre suas experiências pessoais e profissionais. A pergunta inserida na *leitura guiada* indicou um caminho propício para a produção das metáforas linguísticas, mas não exclusivo. A escolha de um artigo científico como elemento mediador em uma formação de professores não deve ser aleatória, mas pensada e estrategicamente articulada para produzir o efeito esperado, que é estimular a transformação de seus conceitos cotidianos em conceitos científicos (Vieira-Abrahão, 2014).

Observando mais detidamente os excertos, percebe-se que conceitos sobre *narrar* vão surgindo e se completando. Tendo em vista que as participantes da formação são graduadas em Letras, *narrar* não é um conceito novo para elas; no entanto, é possível perceber que, ao desmembrarem as próprias expressões metafóricas, elas inserem suas experiências para descrever o *narrar*, ou seja, conceitos cotidianos estão sendo mobilizados na direção de consolidar um conceito científico já existente. Há vários momentos, na escrita das professoras, em que é possível perceber essa mobilização. Observe-se, por exemplo, os trechos extraídos dos excertos (1), (2), (3) e (4):

(1) No momento em que escrevo sobre minha história *estou tecendo novas relações*, pensando sobre perspectivas que antes não me dava conta. A minha vida se enriquece...o tecido se expande. (Professora não se identificou).

(2) Para mim, *narrar é dar pontos a cada palavra escrita, é como criar uma teia onde as informações se conectam* e é capaz de transmitir mensagens. (Valéria).

(3) Quando contamos a nossa própria história *é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças*. (Eulália).

(4) Narrar a própria história através da escrita é *unir cada fato, cada acontecimento vivido em uma única peça/imagem*. (Janaína).

As expressões *estou tecendo novas relações; dar pontos a cada palavra escrita, criar uma teia onde as informações se conectam; é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças; unir cada fato, cada acontecimento vivido [...]* são indícios de que as professoras mobilizam saberes de suas experiências de vida para dar sentido a algo que é abstrato, o *narrar*, especificamente o *narrar sobre si*, por meio de metáforas linguísticas. Ao mesmo tempo, são indícios de como estão desenvolvendo o seu próprio letramento docente. Portanto, é possível dizer que as metáforas são elementos mediadores, pois podem, sim, ser recursos de concepção de algo mais abstrato em algo mais concreto, ou seja, um recurso por meio do qual é possível veicular uma determinada concepção. É possível que, ao fazerem isso individualmente, mas tendo acesso à escrita das colegas, na ferramenta *Padlet*, as professoras tenham lançado mão das concepções das colegas para formularem suas próprias concepções de *narrar sobre si*. Dessa forma, a tecnologia digital e as interações dentro da ferramenta onde foi hospedada a tarefa *leitura guiada* também são elementos mediadores que conduziram as professoras à construção de suas próprias metáforas e, por conseguinte, de construção e de consolidação de seus conceitos científicos (Vieira-Abrahão, 2014) sobre o *narrar*.

A mediação no desenvolvimento humano é fundamental. Não só a mediação por expressões metafóricas - para descrever a abstração de conceitos - mas também os elementos mediadores empregados na formação (artigo científico, *leitura guiada*, TDIC) indicam que a interação com esses elementos, obrigatoriamente, mobiliza a cognição, fazendo com que a professora pare para refletir sobre os conceitos trabalhados, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Como vimos, os dados analisados são provenientes das respostas das professoras em momento de interação assíncrona na ferramenta *Padlet*. Por essa razão, não é possível observar, nos dados em questão, a internalização dos conceitos construídos por parte das professoras. É possível, contudo, dizer que os saberes sobre *narrar* e suas experiências pessoais foram mobilizados em direção à construção e consolidação desses conceitos, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Considerações finais

Os dois anos de pandemia, com mais de 500.000 vidas perdidas no Brasil, e tempo em que mais de 5 milhões de crianças ficaram sem aulas em 2020¹⁰, impactaram (ou precisam impactar) sobremaneira nossa forma de aprender e de ensinar. Como diz Nóvoa (2021)¹¹, muitos falharam durante a pandemia, menos os professores, eles marcaram sua presença na resposta à pandemia. Como dissemos em outro texto, “podem não ter feito algo inovador, mas fizeram o que achavam que podiam fazer, fizeram aquilo para o que a universidade os preparou: agir em situações ‘normais’ e previsíveis” (Kersch, 2021). É papel da universidade agora, na volta ao presencial, subsidiar o professor com formação continuada, não lhe dizendo o que deve fazer, mas, com ele, construir alternativas para a mudança que está em curso, o que começa em oportunizar-lhe a escrita de si. E é nessa escrita que os conceitos se constroem, e as metáforas ajudam a construir o sentido que querem produzir.

É natural associarmos os professores de línguas a pessoas que possuem práticas habituais de leitura e escrita; no entanto, quando o professor tem a oportunidade de escrever/falar sobre suas experiências de narrar e escrever sobre si, tem-se a chance de observar como estão utilizando a esfera social ‘sala de aula’ para compartilhar de si por meio da narrativa e da escrita (e que depois podem fazer com seus alunos).

Ao expandirem o conceito de ESCREVER/NARRAR É TECER, as participantes da pesquisa não só conceituam o que é escrever/narrar, mas expressam o seu estar no mundo, a sua autoria, as suas identidades sendo forjadas na ação, afinal, *o tecido se expande*, é preciso *costurar os retalhos de lembranças* (mesmo essas tão dolorosas da pandemia) e, acima de tudo, *ir tecendo nossa história, escolhendo as melhores “linhas”, para seguir em frente*.

A escrita é terapêutica, ela humaniza e acolhe. É exatamente essa escola humanizadora, em que os afetos estejam presentes e todas as vozes sejam ouvidas, que precisamos ajudar a construir nesses tempos pós-pandêmicos. A ferida ainda lateja, mas nós, como universidade formadora de professores e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, podemos auxiliar os professores a ressignificarem a sala de aula de linguagens.

¹⁰ Informação disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso em: 23 ago. 2023.

¹¹ NÓVOA, A. Sesc & Seeduc. Educação depois da pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/37efN7z>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BENELLI, C. Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças. **Debates em Educação**. V. 14, n. 34, p. 37-47, Jan-Abr. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p37-47.

BLACK, M. More about metaphor. *In*: ORTONY, A. **Metaphor and Thought**. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 1993. p.19-41.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 21-30.

CARNIN, A. O trabalho e a escrita do professor de língua portuguesa em formação continuada: questões de linguagem e desenvolvimento profissional. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 33-58.

FELTES, H. P. M.; PELOSI, A. C.; LIMA, P. L. C. Cognição e Metáfora: a Teoria da Metáfora Conceitual. *In*: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs.). **Cognição e Linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. 2a ed. Caxias: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 88-113.

GRADY, J. E. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Divisão de Pós-graduação da Universidade da Califórnia, Berkeley, 1997.

KERSCH, D. F.; CARNIN, A. “É diferente tu escrever um artigo... onde tu tá expondo um grupo”: letramento do professor e a (re)construção de identidades. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento 1ª ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

KERSCH, D. F.; LESLEY, M. Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, V. 11, p. 37-48, 2019.

KERSCH, D. F. Por uma formação continuada construída junto com o professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. 1ª ed. Araraquara: Letraria, 2020, V. 1, p. 122-136.

KERSCH, D. F. Prefácio. *In*: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Orgs.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

KERSCH, D. F.; SANTOS, M. D.; DORNELLES, A. J. C.; PIAIA, A. L.; FLOR, J. Aprendendo e ensinando na formação continuada: exploração do campo jornalístico-

mediático. *In*: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARTINS, A. P. S. **Esperança para (re)agir**: multiletramentos em escolas públicas brasileiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 20-43.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acesso em: 22.ago. 2023.

KLEIMAN, A. B.; BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: práticas, instrumentos e representações. Natal: Editora de UFRN, 2008.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução ZANOTTO, M. S. *et al.* São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002. Originalmente publicado em 1980.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? *In*: BARCELONA, A. (Ed.). **Metaphor and metonymy at the crossroads**: a cognitive process. New York: Mouton, [2000] 2003. p. 93-197.

RICHARDS, I. A. **The philosophy of rhetoric**. London/New York: Oxford University Press, 1936.

SEMINO, E. **Metaphor in discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

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

VEREZA, S. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, R.J., nº 41, p. 199-212, 2010.

VEREZA, S. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 1, V. 55, p. 109-25, 2013a.

VEREZA, S. “Metáfora é que nem...”: Cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, Santa Cruz do Sul, R.S., V. 38, nº 65, p. 2-21, jul. dez. 2013b.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, nº 1, p. 15-39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1328>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **The collected Works**. Volume 6. Scientific Legacy. New York: Plenum, 1999.

WENGER, E. **Comunidades de Prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

Sobre os autores

Manuela da Silva Alencar de Souza (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8198-1538>)

É professora de línguas e literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). É graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela UFPE (2003), tem mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2020) e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na mesma universidade. E-mail: manuelasouza@ifsul.edu.br

Dorotea Frank Kersch (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9335-4646>)

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Filologia Românica - Christian Albrechts Universität zu Kiel - Alemanha (2006). E-mail: doroteafk@unisinis.br

John Richart Schabarum (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9227-7458>)

É graduado em Letras, com habilitação em Port./Inglês, pela Unisinis (2011), mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinis (2019) e doutorando em Linguística Aplicada também pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinis. Atua como professor de Inglês da Educação Básica do município de Santa Maria do Herval-RS. E-mail: johnschabarum@gmail.com

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Instituto Federal do Amapá: o caso do Campus Avançado Oiapoque

The (critical) foreign language teaching and learning panorama at the Federal Institute of Amapá: the case of the Oiapoque Advanced Campus

Luiz Pedro Santiago Pereira¹

Marina Mello de Menezes Felix de Souza²

Mayara Priscila Reis da Costa³

Resumo: Este artigo discute as implicações de uma política pública brasileira (Lei nº 13.415/2017) que vem atuando em desfavor de um ensino de línguas estrangeiras que considere as práticas e as necessidades linguísticas locais. Para isso, é apresentado o caso educativo do *Campus* Avançado Oiapoque, vinculado ao Instituto Federal do Amapá, localizado numa fronteira que utiliza o português e o francês como os principais idiomas oficiais. O campo teórico das políticas (públicas, educativas e linguísticas) foi utilizado para responder à seguinte questão: Qual o panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no *Campus* Avançado Oiapoque? A pesquisa qualitativa coletou as percepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês) pelos alunos de cursos técnicos (questionários) dessa unidade e de seus professores (entrevistas). Os resultados evidenciaram a associação dos idiomas a três níveis contextuais (internacional, nacional e local) pelos participantes, ressaltando ou não a sua valorização para ser ensinado e/ou aprendido na região. Com base neste caso particular, defende-se que as políticas públicas educativas brasileiras devem ponderar suas decisões político-linguísticas para além do contexto (inter)nacional, de forma a estabelecer dispositivos normativos que assegurem um ensino plurilíngue conjugado com as particularidades linguísticas locais oriundas de contato e/ou contextos de imigração.

Palavras-chave: políticas linguísticas; línguas estrangeiras; fronteira franco-brasileira; Instituto Federal; Oiapoque.

Abstract: This article discusses the implications of a Brazilian public policy (Law nº 13.415/2017) that has played a role against foreign language teaching considering local language practices and needs. To this end, the educational case of the Oiapoque Advanced Campus, associated to the Federal Institute of Amapá, located on a border that employs

¹ Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Macapá, AP, Brasil. Universidade Federal do Amapá, Departamento de Letras e Artes, Macapá, AP, Brasil. Endereço eletrônico: lpedro238@gmail.com.

² Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro das Humanidades, Barreiras, BA, Brasil. Endereço eletrônico: marina.souza@ufob.edu.br. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: marinammfs@usp.br.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Oiapoque, AP, Brasil. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal. Endereço eletrônico: mayara.reis@ifap.edu.br.

Portuguese and French as the main official languages, is presented herein. The theoretical field of policies (public, educational and linguistic) was applied to answer the following question: What is the (critical) foreign language teaching and learning panorama at the Oiapoque Advanced Campus? This qualitative research collected perceptions concerning foreign language teaching and learning (English, Spanish and French) by students enrolled in technical courses (questionnaires) at this unit and their teachers (interviews). The results indicate language association by the participants at three contextual levels (international, national and local), emphasizing or not their appreciation for being taught and/or learned in the region. Based on this particular case, we argue that Brazilian educational public policies should consider political-linguistic decisions beyond the (inter)national context, in order to establish normative devices that ensure multilingual teaching alongside local linguistic particularities arising from contact and/or immigration contexts.

Keywords: language policies; foreign languages; franco-Brazilian border; Federal Institute; Oiapoque.

Introdução

O Amapá e a Guiana Francesa, juntos, configuram-se como a única fronteira franco-brasileira através das cidades gêmeas de Oiapoque e de *Saint Georges de l'Oyapock* (Brasil, 2016). Situados no contexto amazônico, esses espaços tornam-se referências simbólicas capazes de ressignificar o contato intercultural, interétnico e interlinguístico entre diferentes populações nacionais, regionais e/ou locais, que transitam e se esbarram nas mais variadas manifestações sociais interativas e/ou comunicativas (Sturza, 2006). Esses vínculos, que coexistem há vários séculos, foram estabelecidos por relações sociais, afetivas, de familiaridade e de pertencimento amazônico entre ambas as comunidades de fronteira, e que são estreitadas, principalmente, pelo uso do português e do francês como principais idiomas oficiais.

Neste contexto, tem-se o *Campus* Avançado Oiapoque, uma unidade administrativa vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), que oferta educação profissional de nível médio na região. A referida instituição, como as demais no Brasil, segue as políticas educacionais vigentes em âmbito nacional. Uma destas vem ser a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tornou obrigatório o ensino do inglês como língua estrangeira no currículo oficial da educação básica de nível médio, assim como deu preferência ao espanhol como a segunda língua estrangeira a ser ministrada pelas instituições escolares. Tal legislação, de maneira contundente, incide no desfavor do ensino do francês como a principal língua estrangeira a ser ensinada no lado brasileiro.

Ao se considerar tais implicações político-linguísticas, o presente artigo inclui discussões propostas por Pereira (2022), situando-se no campo de estudos das Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE) para responder à seguinte questão: *Qual o panorama*

(crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Ifap – Campus Avançado Oiapoque? Para isso, considerou-se pertinente analisar as perspectivas sob o olhar de dois atores educativos: (i) o *ensino* na visão dos professores de línguas estrangeiras; e (ii) a *aprendizagem* na percepção dos alunos de cursos técnicos de nível médio.

Assim sendo, o texto introduz o enquadramento teórico relativo à área de políticas, enfatizando-se as políticas linguísticas federais e amapaenses. Em seguida, apresenta brevemente o atual contexto político linguístico dos institutos federais em diálogo com as políticas nacionais, dando-se destaque ao Ifap e ao *Campus Avançado Oiapoque*. Depois, explicita o enfoque metodológico e o perfil dos participantes do estudo, bem como a análise e a discussão das percepções dos professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês). Finaliza ponderando olhares para um currículo escolar aberto ao cenário plurilíngue nacional conjugado com a realidade multilíngue local, trazendo o exemplo do panorama (crítico) do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Ifap - *Campus Avançado Oiapoque*.

Sobre as áreas de estudo em política: política pública, política educativa e política linguística.

O sentido literal da palavra *política* remete, de forma geral, às relações de poder e, de forma mais específica, à noção de organização ou maneira ou forma de governar e conduzir assuntos administrativos de caráter público de um Estado. Ela também se relaciona com o conceito de universo urbano e social, ligado diretamente ao mundo globalizado (Nicolaidis *et al.*, 2013).

Essa forma de pensar a política se especializou a ponto de emergir o campo de estudos das políticas públicas (PP), especificamente nos Estados Unidos (em inglês, *policy*). Nesse contexto, Azevedo (2003, p. 38) define o conceito de PP como “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações”. Pode-se dizer que a PP abarca um conjunto de decisões que, apesar de poderem vir do seio da sociedade, na maioria das vezes, são propostas oficialmente por diferentes setores governamentais. Essa definição vai ao encontro do sentido tradicional explicitado por Tude, Ferro e Santana (2015). Para esses autores, PP é definida como:

o conjunto das decisões e ações propostas, geralmente por um ente estatal, em uma determinada área (saúde, educação, transportes, reforma agrária etc.), de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil. (Tude; Ferro; Santana, 2015, p. 13).

Na citação acima, percebemos que a área de PP abarca decisões relativas à educação, envolvendo, assim, o que chamamos de política educativa (PE). Godoy e Polon (2017, p. 5) explicam que esse tipo específico de política ligado às decisões tomadas no âmbito do setor educativo se forma a partir de ações planejadas e implementadas pelo governo “com o objetivo de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo”. Desse modo, as PE geram mudanças na organização da educação pública e, caso levem em consideração aspectos sociais do contexto local, seriam capazes de amenizar as desigualdades e promover processos de decolonização.

Uma política educativa abrange, também, ações ligadas ao ensino de línguas, sejam elas estrangeiras, maternas, adicionais ou outras. Nesse sentido, elas englobam escolhas político-linguísticas. Em uma definição clássica, Calvet (2007, p. 7) define a Política Linguística (PL) como a “área de estudo que se preocupa com a relação entre o poder e as línguas, ou, mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade”. O mesmo autor divide as PL entre aquelas de caráter *in vitro* e *in vivo*, salientando que ambas são influenciadas por fatores econômicos, ideológicos e/ou políticos. As políticas *in vivo* se referem às práticas surgidas do seio da comunidade, ou seja, a forma como as pessoas resolvem seus problemas com a comunicação no dia a dia. Por sua vez, as políticas *in vitro* referem-se às ações adotadas por um grupo específico de especialistas, sendo impostas pelo Estado e determinadas por meio de leis ou decretos.

A definição proposta por Calvet, principalmente aquelas ligadas às decisões *in vitro*, se relaciona com estudos contemporâneos propostos por Fadani e Gonçalves (2023). Para esses autores, quando

Pensada com o intuito tanto de articular a forma como a organização nos aspectos socioculturais da língua, a *política linguística*, [...], é fixada como legislação de Estado e/ou institucional em favor das línguas. Isso decorre de sua importância, refletida na valorização da(s) língua(s) de uma determinada comunidade de fala, pois, na estrutura discursiva da expressão *política linguística*, existe a compreensão de responsabilidade sobre a(s) língua(s). (Fadani; Gonçalves, 2023, p. 307)

Tendo em vista a aproximação entre as teorias de PL e de PP, Souza (2018) propõe uma interseção teórica que leva em conta o contexto brasileiro e as suas particularidades. São elas as Políticas Linguísticas Públicas Educativas (PLPE), as Políticas Linguísticas Públicas de

Regulação (PLPR) e as Políticas Linguísticas de Cooficialização ou de Nomeação (PLPC). A autora as define da seguinte forma:

As PLPR são decisões que objetivam regulamentar problemas de comunicação por meio de ações facilitadoras ao desenvolvimento do plurilinguismo, como observado geralmente em regiões de fronteiras (ex: lei estadual nº 1406, de 18 de novembro de 2009, do estado do Amapá). Já as PLPE, constituem-se das intervenções que têm impacto direto nas instituições de ensino (ex: lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera o texto inicial da LDB de 1996). Quanto às PLPC, estas dizem respeito às legislações que nomeiam as línguas por meio de sua cooficialização em âmbito municipal e da patrimonialização em âmbito estadual (ex: lei nº 14.951, de 11 de novembro de 2009, do estado de Santa Catarina). (Souza, 2020, p. 77)

Tal como podemos notar, a interseção teórica mencionada entre as áreas de estudo de PL e de PP consideram as decisões político-linguísticas tomadas nas regiões fronteiriças brasileiras, como a Lei nº 1.406, de 18 de novembro de 2009, que inclui a língua francesa no currículo das escolas do estado do Amapá. Nesse sentido, essa teoria se torna de grande pertinência para este artigo, uma vez que tenciona tecer um panorama do ensino de línguas ministrado no *Campus* Avançado Oiapoque, situado na única fronteira franco-brasileira existente, a partir da análise das ações linguísticas em vigor no extremo norte e da política linguística encontrada na Rede Federal.

Contexto político linguístico da Rede Federal

Atualmente, uma das principais PP da educação profissional no Brasil é a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conhecida nacionalmente como Rede Federal. Essa importante organização é composta por 38 Institutos Federais (IFs), dentre eles o Instituto Federal do Amapá (Ifap), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II. Segundo essa legislação nacional, os IFs são considerados estabelecimentos de educação superior, básica (de nível médio) e profissional, bem como pluricurriculares e multicampi, com a finalidade de promover uma formação especializada de nível profissional e tecnológico em diferentes modalidades de ensino.

A fim de consolidar o avanço da educação profissional tecnológica no Brasil, uma das frentes de trabalho da Rede Federal é a internacionalização. Nos últimos anos, existem diversos IFs que desempenham, conjuntamente, essa estratégia por meio do ensino de línguas e culturas em suas unidades administrativas (Cavalcante *et al.*, 2015; Bordin *et al.*, 2019). De forma a regulamentar tais ações, alguns IFs têm publicado suas próprias políticas linguísticas e/ou

funcionamento dos seus centros de idiomas, dos quais se citam: a do Paraná, por meio da Resolução nº 65/2017/CONSUP/IFPR; a da Paraíba, com a Resolução *ad referendum* nº 20/2018/CONSUP/IFPB; e a do Amapá, através da Resolução nº 39/2019/CONSUP/IFAP. Como se percebe, cada IF dispõe de uma autonomia administrativa para decidir sobre suas próprias ações linguísticas, levando em consideração as suas práticas sociais e necessidades linguísticas locais.

Apesar dessa autonomia, as políticas dos IFs, inclusive as linguísticas, são baseadas em escolhas, que podem revelar ações ligadas, muitas vezes, aos interesses econômicos e geopolíticos, e até aos diferentes posicionamentos ideológicos (Truchot *et al.*, 2008). Por conta disso, pode-se dizer que a escolha das línguas estrangeiras a serem adotadas em um sistema educacional envolve discussões que vão além de uma simples preferência por um ou outro idioma estrangeiro. Ou ainda, que ultrapassam questões sobre currículos educacionais, métodos de ensino ou instituições escolares, envolvendo situações de cunho econômico e/ou político. Para Silva (2013), a questão econômica dá à língua um caráter mercadológico, enquanto a questão política aponta o valor simbólico dessa língua na sociedade e em suas práticas sociocomunicativas.

No que tange à oferta no ensino de línguas estrangeiras no âmbito nacional para o ensino médio, os IFs, inclusive o Ifap, consideram o que é regulamentado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, doravante LDB. No ano de 2017, a Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB, acrescentando o artigo 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Como se observa, a referida legislação explicita a obrigatoriedade do ensino do inglês nos currículos de nível médio, assim como a oferta de um segundo idioma estrangeiro em caráter optativo, dando preferência ao ensino do espanhol. Desse modo, ao desconsiderar as especificidades linguísticas locais, a Lei nº 13.415/2017 e nem mesmo a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC Ensino Médio (2018) mencionam outras realidades linguísticas, inclusive aquelas que são oriundas de contato e/ou de imigração no cenário nacional, o que acaba por

deslegitimar a diversidade linguística de muitos contextos, inclusive a que é encontrada na fronteira franco-brasileira.

Panorama do ensino de línguas no Ifap - *Campus Avançado Oiapoque*

Assim como os demais IFs, a Lei nº 11.892/2008 possibilita ao Ifap uma certa autonomia administrativa quanto à oferta de novos cursos e extinção dos mesmos nos limites de sua área de atuação. E apesar dessa autonomia se diferenciar das demais instituições de ensino da educação básica no Brasil, os IFs, ainda assim, são subordinados ao Ministério da Educação (MEC) e suas políticas públicas educativas, inclusive as linguísticas.

Com a publicação da Resolução nº 39/2019/CONSUP/IFAP, foi instituída a Política Linguística do Ifap com a finalidade de atender o processo de internacionalização pela Rede Federal⁴. Conforme esse documento, as suas diretrizes linguísticas são:

- Art. 4º A Política Linguística do Ifap tem como base as seguintes diretrizes:
- I. Diversidade linguística e cultural, focalizando os processos formais e informais da comunicação que contribuam para a aprendizagem de línguas e a interação com outras culturas.
 - II. Multiplicidade de canais de comunicação, considerando os diversos ambientes de aprendizagem, seja o acadêmico, o intercultural e o cotidiano, na forma presencial ou virtual, em todas as suas variações.
 - III. Metodologias reflexivas e inovadoras com enfoque sobre a autonomia do discente, a comunicação real e intercultural.
 - IV. Ensino contextualizado sobre a realidade do discente, seja a partir de seu nível de conhecimento, suas especificidades e necessidades.
 - V. Desenvolvimento integral do discente, para sua formação no âmbito cognitivo, social, cultural e ecológico-ambiental, por meio do ensino e aprendizagem de outras línguas.
 - VI. Democratização do acesso à aprendizagem de línguas.
 - VII. Cooperação e mobilidade internacional na busca de processos de formação compartilhados a partir do intercâmbio de docentes, discentes e técnicos-administrativos.
 - VIII. Parceria com as escolas públicas de educação básica, seja para o desenvolvimento de atividades de formação e/ou aperfeiçoamento de docentes da área de língua/linguagens, seja para participação dos alunos nas ações desenvolvidas nos campi.
 - IX. Parceria com o setor público e privado, com o reconhecimento do ensino de línguas entre as atividades fins do Ifap, para captação de recursos, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem.
 - X. Ensino da língua portuguesa como língua adicional (PLA) a estrangeiros, a fim de promover a valorização do patrimônio linguístico e cultural dos países de língua portuguesa.

⁴ Um exemplo prático da implementação do processo de internacionalização da Rede Federal foi o Programa Leitores Franceses no Ifap, uma parceria entre o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e Embaixada da França no Brasil (Reis Da Costa; Santos; Etinof, 2022).

A citação acima especifica como deve ocorrer o ensino de línguas nos *campi* do Ifap, inclusive no Avançado Oiapoque, contextualizando-o com as comunidades locais e suas especificidades regionais, prevendo a capacitação para os docentes que atuam como professores de línguas. Como se observa, o Ifap também busca democratizar o ensino de línguas para torná-lo acessível de acordo com as particularidades de cada comunidade, o que pode acontecer por meio da oferta de cursos, oficinas, programas institucionais, entre outros.

Com relação ao *Campus* Avançado Oiapoque, percebe-se que a sua autonomia administrativa para o ensino de línguas estrangeiras nos seus cursos técnicos de nível médio se traduz na tabela abaixo:

Tabela 1. Panorama do ensino de línguas estrangeiras do Ifap/Oiapoque

Curso Técnico de Nível Médio	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Administração	Língua Inglesa I (40h)	Língua Inglesa II (40h)	Francês Instrumental (40h)
Comércio Exterior	Língua Inglesa I (80h)	Língua Inglesa II (40h)	Francês Instrumental (40h)
Finanças	Língua Inglesa (40h)	Língua Francesa I (40h)	Língua Francesa II (40h)
Logística	Inglês Instrumental (40h)	Língua Francesa I (40h)	Língua Francesa II (40h)
Recursos Humanos	Língua Francesa I (40h)	Língua Francesa II (40h)	Língua Francesa III (40h)
Vendas	Língua Francesa I (40h)	Língua Francesa II (40h)	Inglês Instrumental

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Acima, observa-se como são distribuídos os componentes curriculares de língua estrangeira conforme a matriz curricular de cada curso técnico desse *campus*, bem como a sua carga horária disponível por semestre letivo. Nela, é possível ver que apenas os ensinos do inglês e do francês estão presentes na formação profissional desses estudantes. Além disso, dá-se destaque ao curso técnico de Recursos Humanos, que oferta somente francês como língua estrangeira. Assim como o de Comércio Exterior, que destina, no seu primeiro semestre, uma carga horária maior (80h) para o ensino do inglês, diferentemente do que acontece com os demais cursos técnicos.

Na tabela, também se nota que, por se tratar de uma educação profissional e tecnológica com o objetivo de inserir os estudantes no mercado de trabalho (internacional, nacional e local),

as línguas estrangeiras são escolhas observadas nos currículos de todos os cursos ofertados pelos institutos federais. E, no caso do Ifap/Oiapoque, as línguas estrangeiras estão presentes como componentes curriculares do início ao final da formação profissional.

Em relação ao ensino do espanhol, apesar da legislação apontá-lo como segundo idioma estrangeiro a ser ministrado (Brasil, 2017), percebe-se que não existe a sua oferta no referido *campus*. No entanto, esse idioma é encontrado em outras unidades do Ifap, tais como os *Campi* Macapá e Santana, que se situam na zona metropolitana do estado do Amapá. Acredita-se, portanto, que a falta de ensino dessa língua no *Campus* Avançado Oiapoque pode se justificar pelo fato da sua localização em uma região de fronteira com um país francófono e, com isso, os seus alunos possuírem maior contato linguístico e/ou cultural com os falantes do francês.

Quanto ao ensino do inglês, a sua entrada no currículo do Ifap como um todo se deve a sua representação como língua de internacionalização e de trabalho (Beacco, 2019), mas também para se alinhar à legislação nacional (BNCC, 2018). No que diz respeito ao ensino do francês, a escolha pela sua oferta se justifica nas suas peculiaridades locais. Mesmo que tais escolhas estejam em consonância com a Resolução nº 39/2019/CONSUP/IFAP, cabe ressaltar que a decisão político-linguística do Ifap/Oiapoque em ofertar o ensino do francês é anterior à publicação desse documento. Isso, de certa maneira, evidencia a escolha curricular de um ensino contextualizado, pautado na realidade do discente, no seu nível de conhecimento linguístico, especificidades e necessidades vivenciadas, sem desconsiderar, portanto, aquilo que é regulamentado nacionalmente.

Metodologia

Seguindo uma abordagem do tipo qualitativa (Gibbs, 2009), neste artigo se considerou pertinente analisar as percepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol) na visão da comunidade interna do Ifap - *Campus* Avançado Oiapoque a fim de compreender o seu panorama (crítico) face às políticas públicas educativas vigentes no cenário nacional. Para isso, após aprovação por um comitê de ética em pesquisa⁵, a coleta de dados ocorreu de forma *online* no período de maio a junho de 2021, através da aplicação de questionários (*Google Forms*) para alunos de diferentes cursos técnicos de nível médio e da realização de entrevistas (*Zoom Video Communication*) com professores de línguas estrangeiras lotados ou que já haviam trabalhado no referido *campus*. Assim sendo, obteve-se a participação

⁵ Parecer Consubstanciado nº 3.978979 da Plataforma Brasil.

de 25 alunos, que foram identificados como A1, A2... A25; bem como de quatro professores, igualmente identificados como P1, P2... P4.

A partir dos dados dos alunos, construiu-se o seguinte perfil:

Tabela 2. Perfil dos alunos dos cursos técnicos do Ifap/Oiapoque

Curso Técnico	Administração	Comércio Exterior	Logística	Recursos Humanos	Vendas	Total
Quantidade	10	4	4	3	4	25
Mulheres	9	3	3	1	4	20
Homens	1	1	1	2	0	5
Intervalo de idade (anos)	26 - 42	20 - 27	23 - 27	24 - 28	20 - 31	20 - 42

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na tabela acima, é possível ver que o público participante tem perfis diversos, assim como varia em idade, gênero e curso técnico frequentado no *Campus Avançado Oiapoque*, sendo estes: Administração, Comércio Exterior, Logística, Recursos Humanos e Vendas. Do total de 25 alunos, percebe-se que houve maior participação de alunos de Administração porque era composta por duas turmas (Administração A e Administração B), enquanto os demais cursos eram integrados por apenas uma única turma. Em relação ao gênero, também, nota-se uma participação predominante de mulheres ($n = 20$) do que de homens ($n = 5$), dando-se destaque a Vendas, que, por exemplo, não teve participação de homens. No que se refere à faixa etária, havia estudantes com idade entre 20 e 42 anos. E, apesar de ter sido anteriormente identificado o curso técnico em de Finanças (ver tabela 1), não houve a participação desses alunos, pois, à época da coleta de dados, ainda não tinha sido ofertada uma turma para a comunidade de Oiapoque.

Além dos alunos, também foi construído o perfil dos seus professores:

Tabela 3. Perfil dos professores de línguas estrangeiras do Ifap/Oiapoque

Identificação	P1	P2	P3	P4
Área de atuação	Língua Inglesa	Língua Inglesa	Língua Francesa	Língua Francesa
Gênero	Mulher	Mulher	Mulher	Homem
Idade (anos)	28	50	34	28

	Licenciatura em Letras-Inglês.	Licenciatura em Letras-Inglês.	Licenciatura em Letras-Francês.	Licenciatura em Letras-Francês.
Formação acadêmica	Especialização em Língua Inglesa.	Especialização no Ensino da Língua Inglesa.	Especialização em Linguística Aplicada.	Especialização em Educação a Distância.
	Mestrado em Ensino de Língua Portuguesa (em andamento).	—	Doutorado em Educação (em andamento).	—

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como se percebe na tabela, o perfil acima integra a participação de quatro docentes que atuam na área de língua inglesa ($n = 2$) e na de língua francesa ($n = 2$). O grupo é composto por três mulheres e um único homem, com faixa etária entre 28 e 50 anos de idade. Quanto à formação acadêmica, foi identificado que todos são licenciados para atuarem na sua respectiva língua estrangeira, bem como possuem o título de especialista, seja em inglês (P1 e P2), em linguística aplicada (P3) ou em educação a distância (P4). Outrossim, dois docentes afirmaram estar fazendo cursos de pós-graduação *stricto sensu* em níveis de mestrado (P1) e/ou doutorado (P3). Em relação à língua espanhola, percebe-se que não teve a participação de professores dessa área, visto que este *campus* específico não oferta o seu ensino, o que pode estar relacionado a sua relevância diminuta para a comunidade onde se situa a unidade.

Outro dado relevante foi o perfil sociolinguístico dos alunos do Ifap/Oiapoque, que foi construído para perceber como o seu repertório (língua materna) envolve e é construído pelo contexto sociocomunicativo da fronteira franco-brasileira (línguas utilizadas):

Tabela 4. Perfil sociolinguístico dos alunos dos cursos técnicos do Ifap/Oiapoque

Língua(s) falada(s)	Português	Inglês	Espanhol	Francês	Línguas indígenas
Língua materna	92%	0%	0%	0%	8%
Línguas utilizadas nas atividades sociocomunicativas	61%	8%	3%	23%	5%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme a tabela acima, a língua materna dos estudantes é o português (92%), mas também pode ser uma língua indígena (8%) da região, que, neste caso, é a língua khéuol para os alunos de origem indígena. Como o português é a língua oficial do Brasil, o que acaba se tornando o idioma materno da maior parte das pessoas, as línguas indígenas coexistem em

muitos contextos, explicitando que o país é multilíngue e multicultural. Em Oiapoque, os povos indígenas podem pertencer às etnias: Karipuna do Amapá, Palikur e Galibi-Marworno e Galibi Kali'nã. E, no caso da língua kheuól, que possui a sua base lexical no francês, o idioma pode ser a língua materna dos indígenas Karipuna do Amapá ou Galibi-Marworno, ambos com suas respectivas variedades linguísticas (Santos, 2018; Silva e Souza, 2022). Então, pode-se dizer que 8% dos alunos participantes são pertencentes a uma dessas duas etnias.

O uso das línguas nas atividades sociocomunicativas da fronteira franco-brasileira, identificado pelos alunos, é composto pelo seguinte panorama: português (61%), francês (23%), inglês (8%), língua indígena khéoul (5%) e espanhol (3%). Como se percebe, o português possui a maior porcentagem, visto que é a língua materna da maior parte dos estudantes. Já o uso do francês é associado às práticas cotidianas dos alunos em contexto de fronteira. Em seguida, tem-se o khéoul, que é um idioma que pode favorecer as trocas sociocomunicativas entre alguns grupos indígenas de Oiapoque e também com os franceses, que visitam a região, em função da sua estrutura lexical. E, por último e não menos importante, o espanhol, que foi caracterizado com baixo uso nos contextos desses estudantes.

Resultados e Discussões

Tendo em consideração o teor da Lei nº 13.415/2017 (inglês e espanhol) e as práticas locais com as línguas estrangeiras na fronteira franco-brasileira (francês), os dados analisados apresentaram as percepções distintas dos alunos do Ifap/Oiapoque, interseccionadas com as falas dos seus professores, sobre a relevância das línguas estrangeiras na instituição. Os dados, portanto, revelaram que ambos os grupos de participantes associaram os idiomas a três níveis contextuais de ensino-aprendizagem, reconhecendo ou não a sua importância na região.

A seguir, na tabela abaixo, é possível ver a percepção dos estudantes:

Tabela 5. Relevância sobre o aprendizado das línguas estrangeiras pelos alunos do Ifap/Oiapoque

Língua estrangeira	Relevante	Não relevante	Nível contextual
Inglês	88%	12%	Internacional
Espanhol	44%	56%	Nacional
Francês	100%	0%	Local

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

- Inglês

Dentre as línguas regulamentadas pela legislação (Lei nº 13.415/2017), o inglês foi considerado como o mais relevante para se aprender pela maioria dos alunos (88%), sendo referido como uma “língua universal” (A5), uma “língua globalizada” (A13), ou seja, “é uma língua que pode ser falada em todo o mundo” (A23). Para Silva (2022, p. 83), o desejo do aprendizado desse idioma “surge como consequência da globalização e, conseqüentemente, como uma busca por melhores oportunidades profissionais, ou seja, qual for o objetivo – socioeconômico ou cultural”. Nesse sentido, Silva e Santos (2022, p. 267) reiteram que “no processo de internacionalização, o inglês ocupa uma posição hegemônica, sendo frequentemente entendido como a língua da ciência e da globalização”.

Já na opinião dos seus professores, o ensino do inglês também foi citado como uma “*língua franca*” (P1) e que pode ser “utilizada para falar com todos os povos, [...] no comércio, na indústria, no turismo, na ciência, na tecnologia, em todas as áreas” (P2). Sendo descrito como *língua franca*, o inglês é representado pelos docentes como o idioma de interação de “diversas situações comunicativas” (Pisetta; Bayer; Barbosa, 2020, p. 494). Assim, pode-se dizer que o ensino dessa língua é atribuído pelos profissionais como capaz de desenvolver as “necessidades acadêmicas e profissionais globais” (P3) e, também, “porque o Ifap trabalha com o mercado de trabalho”, inclusive numa perspectiva da internacionalização (P4).

Dessa maneira, percebe-se que todos participantes reconhecem uma relevância contextual de nível internacional do ensino-aprendizado do inglês, o que acaba se refletindo no atendimento da Lei nº 13.415/2017 e do currículo dos cursos técnicos de nível médio do *Campus Avançado Oiapoque* (ver tabela 1).

- Espanhol

Ainda nessa mesma tabela, é possível ver que a maior parte dos estudantes (56%) não considerou importante o aprendizado do espanhol, uma vez que alguns acreditam que “dentro da minha comunidade [esse idioma] não tem nenhum valor” (A2). O restante dos alunos (44%) o citou no sentido oposto, particularmente em função do currículo nacional, como uma das bases linguísticas necessárias “para participar do Enem [Exame Nacional de Ensino Médio]” (A12). Essa percepção geral é confirmada por Mendonça e Day (2019), quando apontam que, no contexto amapaense, o valor simbólico do espanhol é associado quase que unicamente ao Enem.

Além disso, ressalta-se que nenhum dos alunos mencionou o cenário nacional brasileiro com os demais países falantes do espanhol em seus discursos, algo que foi evidenciado nas

falas dos seus professores ao ressaltar a importância do seu ensino. A justificativa dos docentes se apoiou no fato do espanhol ser uma das línguas reconhecidas pelo Mercado Comum do Sul - Mercosul (P1, P2 e P4) e na importância dos alunos ampliarem seus conhecimentos sociolinguísticos e/ou socioculturais (P3). Essa perspectiva plurilíngue evidenciada pelos docentes em suas falas se acorda com a afirmação de Rosa e Welp (2022), quando elas destacam que

espera-se que eles [os alunos] tenham a oportunidade de mobilizar todo o seu repertório linguístico, valendo-se de recursos do espanhol, do português e de outros idiomas aos quais tenham acesso, para alcançar seus objetivos de uso da língua, tanto no que se refere ao conteúdo – reconhecimento das identidades latino-americanas – quanto aos linguísticos – expansão de vocabulário e estruturas para compreender, interpretar e produzir textos na LE – e, assim, atuar significativamente em práticas permeadas pela leitura e pela escrita nos mais diversos contextos. (Rosa; Welp, 2022, p. 306)

Com base nesses dados, infere-se que os alunos compreendem o aprendizado da língua espanhola como algo necessário apenas para acessar o ensino superior, o que difere da percepção dos seus professores. Nesse sentido, acredita-se que se o *Campus* Avançado Oiapoque investisse em ações linguísticas para uma maior promoção de políticas plurilíngues, os alunos poderiam ter uma nova compreensão sobre a importância de seu aprendizado.

- *Francês*

No que concerne ao francês, todos os alunos disseram que a língua francesa possui uma grande relevância para sua comunidade local, sendo utilizada nas interações cotidianas e nas relações comerciais da fronteira franco-brasileira. Desse modo, a “língua francesa é exibida no Oiapoque como um convite à troca econômica com aqueles que cruzam a fronteira para gastar euros no lado brasileiro, marcando assim sua presença simbólica” (Pereira, 2009, p. 108). A respeito disso, os estudantes afirmaram que esse era o fator mais importante para o seu aprendizado:

Porque moramos em uma fronteira é essencial para nós nos comunicarmos com os franceses que atravessam para o município (A1).

Através desta língua, posso conseguir um emprego na minha cidade, também posso me comunicar com os estrangeiros franceses (A2).

Para trabalhar, é necessário saber o mínimo de francês para conseguir emprego em Oiapoque (A12).

Porque onde vivemos no município de Oiapoque tudo que faz parte do comércio é preciso da língua francesa para se comunicar com os vizinhos franceses (A15).

Não só pelo fato do município de Oiapoque fazer fronteira com a Guiana Francesa, mas também pelo mercado de trabalho (A19).

Para os seus professores, “não se tem dúvidas da importância do ensino do francês como forma de identificar e incentivar a nossa pluralidade linguística local” (P3), especialmente “para que crie esse diálogo entre a cidade, [...] que está na fronteira com a Guiana Francesa” (P1). Por conta dessa realidade,

O nosso *campus* do Ifap já realizou até intercâmbio [...], em que os alunos da Guiana Francesa foram até nosso *campus* e fizemos a troca de informações, passamos um dia com os alunos. Então, como existe um estreitamento de relações, pela proximidade, pela fronteira e pelas possibilidades de abertura do comércio e, também, de intercâmbio, e pela quantidade de franceses que adentram o Oiapoque, que trabalham, que se utilizam do comércio, do turismo, então é imprescindível o ensino da língua francesa pelo *Campus Avançado Oiapoque*. (P2)

Como se percebe, existe uma relevância a nível contextual local quanto ao ensino-aprendizado do francês para alunos e professores do Ifap/Oiapoque. Diante disso, ressalta-se que uma política linguística para o ensino dessa língua deve levar em conta a relevância do seu uso na realidade de onde ela é falada, uma vez que o francês não é vivenciado apenas como um componente curricular dentro do *Campus Avançado Oiapoque* e sim como um idioma vivenciado no dia a dia dos seus estudantes. Nesse sentido, considerar a realidade local para a construção de uma política plurilíngue capaz de considerar o contexto onde é implementado adquire grande importância. Apesar disso,

instrumentos legais e documentos orientadores que constituem a política linguístico-educacional explícita do país, pensados para modelos de ensino-aprendizagem de/em língua nacional oficial e com reduzidas opções de outras línguas sob o estatuto de línguas estrangeiras, têm sido questionados em diferentes trabalhos acadêmicos por não darem conta de abranger uma ampla gama de situações que demandariam, por exemplo, políticas explícitas próprias para educação bi/multi/plurilíngue e intercultural. (Berger, 2017, p. 60)

Assim, mesmo sem uma legislação que promova o ensino do francês no cenário nacional, o Parecer nº 028/2022 – CEE/AP surge como uma política linguística capaz de justificar o ensino-aprendizagem desse idioma em todas as unidades do Ifap. Tal documento,

além de reforçar a sua importância para o estado do Amapá, onde se localiza essa unidade da Rede Federal, também fortalece o estatuto de cidades-gêmeas que foi reconhecido e outorgado pelo governo brasileiro (Brasil, 2016) e se torna uma política em defesa de uma educação bi/multi/plurilíngue e intercultural.

Considerações finais

Este artigo se inicia evocando as relações multilíngues e multiculturais presentes na fronteira franco-brasileira situada no estado do Amapá. A reflexão sobre esse contexto único direciona o questionamento acerca do lugar das línguas estrangeiras no instituto federal local: o Ifap, particularmente no *Campus* Avançado Oiapoque, polo da Rede Federal mais próximo da Guiana Francesa. Nesse sentido, o artigo se desenhou com o objetivo de tecer um panorama crítico do seu ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tal, o estudo se apoiou em uma discussão sobre as PLPE que impactam a instituição e em dados obtidos por meio de questionários e entrevistas com docentes e alunos da instituição.

As línguas maternas dos alunos *se esbarram* com as línguas utilizadas localmente no contexto fronteiriço (português, francês e outras línguas), influenciando até mesmo no ensino de línguas estrangeiras da referida instituição: inglês e francês (Sturza, 2006). Assim, no que se refere à língua inglesa, nos termos da legislação (Lei nº 13.415/2017), se percebe que a sua importância é ligada ao uso tecnológico, acadêmico e profissional. Essa importância é corroborada pelos dados obtidos junto aos alunos e professores do *Campus* Avançado Oiapoque. Dessa maneira, nota-se que esse público possui a mesma representação sobre a importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ambos ligam o idioma à comunicação entre os povos a nível mundial, sem citar sua importância a nível local.

Quanto ao francês, a sua necessidade está presente no cenário local. Nesse sentido, os dados apontaram que a necessidade do seu ensino e aprendizado está ligada ao uso nas trocas comerciais e na comunicação com os moradores do outro lado da fronteira. Logo, tanto para esses alunos quanto para os seus professores, a língua francesa possui um alto valor simbólico localmente. Para os docentes, o francês é visto como uma língua de cooperação internacional, ao passo que, para os alunos, o idioma é visto como uma oportunidade no mercado de trabalho regional. Esse fato torna a língua francesa mais relevante que as línguas inglesa e espanhola nas interações profissionais e na dinâmica fronteiriça de circulação de bens e de pessoas.

No que tange à língua espanhola, apesar de não ser ministrada no *Campus* Avançado Oiapoque, ela foi citada principalmente pelos docentes. Nesse sentido, apesar dos professores falarem sobre a importância da língua francesa para o contexto em que vivem, mencionam que

a língua espanhola tem sua importância na relação intercultural com os países da América Latina e nos acordos tecidos com o Mercosul. Dessa forma, enquanto os docentes mostram uma inquietação ligada ao território nacional, os alunos relacionam o estudo das línguas estrangeiras à sua comunidade linguística e cultural, destacando sua falta de interesse no aprendizado do espanhol.

Diante desse panorama, com base nos dados analisados, conclui-se que: embora exista a imposição do ensino da língua inglesa por meio de uma legislação nacional (Lei nº 13.415/2017), os estudantes e os professores do *Campus* Avançado Oiapoque do Ifap entendem que cada língua estrangeira (inglês, francês e espanhol) possui a sua relevância educacional e social. Entretanto, é perceptível também que há um consenso de que o francês é a língua estrangeira que se torna necessária nessa região, seja por conta do seu contexto local fronteiriço e/ou pela expectativa de atuação profissional.

O panorama delineado ressalta a importância de contemplar as identidades e necessidades locais no estabelecimento de PLPE que decidem sobre o sistema educacional brasileiro e nas decisões linguísticas tomadas em diferentes instituições de ensino. Assim, as políticas públicas, que têm foco para o ensino plurilíngue no sistema educacional brasileiro, devem ponderar, além da realidade (inter)nacional do país, as particularidades multilíngues regionais no estabelecimento de suas políticas linguísticas, de forma a fornecer dispositivos legais e/ou normativos para assegurar as decisões linguísticas tomadas em âmbito estadual, municipal e institucional.

Referências

AMAPÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 028/2022-CEE/AP, de 08 fevereiro de 2022.** A possibilidade de inclusão preferencial da Língua Francesa na Educação Básica do sistema de ensino amapaense. Diário Oficial do Estado, Macapá, AP, 22 mar. 2022. Seção 2, p. 53-55.

AMAPÁ. **Lei nº 1.406, de 18 de novembro de 2009.** Autoriza o Poder Executivo a incluir na grade curricular do ensino médio da rede pública estadual a disciplina de Língua Francesa.

Disponível em:

http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&n_leiB=1406,%20de%2018/11/09
. Acesso em: 2 mar. 2020.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O; CHRISTOVÃO, A. C.; NOVAES, P. R. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Observatório IPPUR/UFRJ-FASE, 2003.

BEACCO, J. C. L'internationalisation des formations d'enseignement supérieur : la

question des langues, de politique en didactique. **Recherche et pratiques pédagogiques en langues**, v. 38, n. 2, 2019.

BORDIN, T. M.; SCHMITZ, J. C.; RITTER, J. A.; STALLIVIERI, L. A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 3, n. 1, p. 58-74, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria nº 213, 19 de julho de 2016, do Ministério da Integração Nacional**. Estabelece o conceito de “cidades gêmeas” nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=20/07/2016&pagina=12>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BERGER, I. R. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 20, p. 54-69, 2017.

CALVET, J. L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTE, R. P.; SAID, A. C. B. de F.; BOTELHO, S. M. de P. D.; ROMANOWSKI, A. E.; STEVES, M.; MACEDO, R. M. P. R.; SILVA, S. L. C. Estratégias para internacionalização dos institutos federais: cultura e língua. **Nexus Revista de Extensão do IFAM**, v. 1, n.1, p. 95-101, 2015.

FADANNI, D. V.; GONÇALVES, T. M. Política linguística: uma análise descritivo-reflexiva sobre sentidos para *língua* presentes em documento regulador da UFFS. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 36, p. 304-325, 2023.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2009.

GODOY, M. A. B.; POLON, S. A. M. **Política Educacional**. Ponta Grossa: Atena, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, **Resolução *ad referendum* nº 20/2018/CONSUP/IFPB, de 24 de abril de 2018.** Dispõe sobre a Política de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/resolucao-no-65-2017/>. Acesso em: 27 abr. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 39/2019/CONSUP/IFAP, de 22 de abril de 2019.** Aprova a Regulamentação da Política Linguística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Disponível em: <https://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/1966-resolucao-n-39-2019-consup>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Resolução nº 65/2017/CONSUP/IFPR, de 13 de dezembro de 2017.** Aprova a Regulamentação do Centro de Línguas do IFPR (CELIF). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/resolucao-no-65-2017/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MENDONÇA, M. T.; DAY, K. C. N. Ensino de línguas e formação profissional em contexto de fronteira: motivações e representações do francês no Amapá. **Linguatéc**, v. 4, p. 110-130, 2019.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013.

PEREIRA, L. P. S. **Panorama crítico do ensino de línguas no Instituto Federal do Amapá: o caso do Campus Avançado Oiapoque.** Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade do Estado do Amapá, Macapá, 2022.

PEREIRA, T. Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 101-111, 2009.

PISETTA, C. B. T.; BAILER, C.; BARBOSA, I. V. O aprendizado de língua inglesa em uma escola pública na voz de estudantes do ensino médio. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 486-506, 2020.

REIS DA COSTA, M. P.; SANTOS, A. B.; ETINOF, G. L. Programa Leitores Franceses no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá: uma experiência no *Campus Avançado Oiapoque*. In: BARBOSA, F.; TOSCANO, M.; SGARBI, E. (Orgs.). **Práticas de linguagem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais.** Macapá: Edifap, 2022. p. 415-446.

ROSA, F. V.; WELP, A. Conhecendo a América Latina: uma proposta de projeto translíngua para o ensino de Espanhol durante a pandemia de Covid-19. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 33, p. 302-321, 2022.

SANTOS, M. Metodologia de documentação linguística como subsídio para ensino de língua. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 117-130, jan./jul., 2018.

SILVA, A. C. S. A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituição pública brasileira. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 82-90, 2022.

SILVA, E. A formação de professores de línguas: Políticas, experiências e identidades. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 31-47.

SILVA, N. S. M.; SANTOS, E. M. Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 33, p. 265-284, 2022.

SILVA, B. P.; SOUZA, P. C. Línguas crioulas da fronteira franco brasileira: quão bem as conhecemos? *In*: SOUZA, M. M. M. F.; CARDOZO, A.; LIMA-PEREIRA, R.; PEREIRA, T. C. A. S (org). **Contatos Franco-Brasileiros: retrospectivas e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 328-350.

SOUZA, M. M. M. F. As Políticas Linguísticas Públicas Educativas no Brasil e o processo de desconcentração política pós-1988. *In*: SAVEDRA, M.; PEREIRA, T.; GAIO, M. (Orgs.). **Repertórios Plurilíngues em Situação de Contato**. Rio de Janeiro: Editora LCV, 2020, v. 1, p. 74-88.

SOUZA, M. M. M. F. **A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. Campinas: Unicamp, 2006.

TRUCHOT, C.; HUCK, D.; COSTE, D. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques. **Cahiers du GEPE on line**, Université de Strasbourg, n. 01, 2008. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>. Acesso em: 25 jun. 2022.

TUDE, J. M.; FERRO, D.; SANTANA, F. P. **Gestão de Políticas Públicas**. 1 ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A., 2015.

Sobre os autores

Luiz Pedro Santiago Pereira (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3451-7193>)

Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras em andamento na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Possui Licenciatura em Letras (Português – Frances) pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). É pesquisador no Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF) e professor da Educação Básica vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

Marina Mello de Menezes Felix de Souza (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2208-2794>)

Professora do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (CEHU/UFOB), vice-líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional da América Francófona (PIAF) e pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC). Atualmente, é pós-doutoranda da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Fez

Doutorado em Estudos de Linguagem, com estágio-sanduíche na Université de Rennes, e Mestrado em Linguística, com estágio na Université d'Aix-Marseille, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Mayara Priscila Reis da Costa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1561-0269>)

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap) e integrante do Núcleo Amapaense de Pesquisas em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NAPLLE), Brasil. Doutoranda em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho), Portugal.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Teletandem principles in focus: documenting how learners act during the oral sessions

Princípios do teletandem em discussão: documentando como os aprendizes agem durante as sessões orais

Viviane Klen-Alves Moore¹
Laura Rampazzo²

Abstract: Teletandem is a virtual exchange project that promotes intercultural contact between geographically distant language learners. Participants work in pairs and should observe the principles of separation of languages, reciprocity, and autonomy. Few studies have concentrated on reviewing these principles in the Teletandem literature and discussing how learners observe the three principles during the oral sessions when participating in the program. This study aims to fill this gap. We conducted a literature review of the three Teletandem principles and a qualitative analysis of seven transcripts from seven oral sessions of one dyad, whose data are available at the Multimodal Teletandem Corpus (MulTeC). Findings indicate that learners (i) make an effort to divide the oral sessions into two parts observing the principle of separation of languages, (ii) act in a reciprocal manner in at least five dimensions (alternating roles, making decisions together, meeting each other's needs, showing affection and emotion, searching for mutual interests, and sharing intercultural information), (iii) exercise autonomy when deciding on learning activities and strategies, and evaluating themselves and the experience.

Keywords: telecollaboration; virtual exchange; tandem principles; synchronous oral session.

Resumo: Teletandem é um projeto de intercâmbio virtual que promove contato intercultural entre aprendizes de língua distantes geograficamente. Os estudantes formam duplas e devem observar os princípios de separação de línguas, reciprocidade e autonomia. Apesar de relevantes, poucos estudos discutem como os participantes agem para observar tais princípios durante as sessões orais. Este estudo objetiva preencher essa lacuna. Conduzimos uma análise qualitativa de sete transcrições de uma dupla, cujos dados estão disponíveis no MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus). Os resultados indicam que os alunos (i) se esforçam para dividir as sessões em duas partes, observando a separação das línguas, (ii) agem de forma recíproca em pelo menos cinco dimensões (alternando papéis, tomando decisões juntos, atendendo às necessidades um do outro, demonstrando afeto e emoção, buscando e compartilhando interesses mútuos e informações interculturais), (iii) exercem sua autonomia ao decidirem sobre atividades e estratégias de aprendizagem e avaliam a si próprios e a experiência.

Palavras-chave: telecolaboração; intercâmbio virtual; princípios do tandem; sessão oral síncrona.

¹ Gwinnett County Public Schools; Department of Language and Literacy Education, University of Georgia, Georgia, Estados Unidos. Endereço eletrônico: viviane@uga.edu.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Barretos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: laura.rampazzo@ifsp.edu.br.

Introduction

Telecollaboration or Virtual Exchange (VE) projects are increasingly popular in education (González-Lloret; Vinagre, 2018; Oskoz; Vinagre, 2020). They describe initiatives that promote intercultural contact between geographically distant learners (Cavalari, 2018; O'dowd, 2021) and give learners a chance to collaboratively achieve specific goals (Vinagre, 2008; Sadler; Dooly, 2016), including practicing languages.

One example of such an initiative is Teletandem, which has connected over 8,544 students in different countries (Brasil, 2021) so that the learners, in pairs, help with practicing each other's languages (Telles; Vassallo, 2006; Vassallo; Telles, 2006). Grounded in tandem learning (Brammerts, 1996), teletandem exchanges entail the observations of three principles - separation of languages, reciprocity, and autonomy (Vassallo; Telles, 2006).

The many mentions of these principles in publications suggest their relevance for the Teletandem practice. Most authors present reports on the principles separately. Referenced scholars have observed how learners' perception of the oral sessions may inform autonomous (Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017) and reciprocal learning (Cappellini; Elstermann; Rivens Mompean, 2020) and recent publications focused on proposing a change in the terminology of the principle of separation of languages (see Picoli; Salomão, 2020; Satar *et al.*, 2023).

However, to date, few empirical peer-reviewed studies have concentrated on discussing how learners observe the Teletandem principles (Cappellini; Elstermann; Rivens Mompean, 2020; Garcia; O'Connor; Cappellini, 2017; Lima-Lopes; Aranha, 2023; Picoli; Salomão, 2020; Satar *et al.*, 2023), most of which concentrate on separation of languages. We aim to achieve this goal by investigating how learners act to guarantee the maintenance of Teletandem principles during synchronous oral sessions. We analyzed seven transcripts of the Teletandem sessions from a pair of learners that participated in the integrated modality of the project, i.e. when attending Teletandem sessions and completing telecollaborative tasks as part of their language classes, there are other formats of virtual exchange that are not integrated or partially integrated to a course (see Cavalari; Aranha, 2016). We argue that the observation of the three principles in Teletandem oral sessions may contribute to a better understanding of how such principles are put into practice by the learners. Considering that these principles should guide students' experiences and are presented to them during the tutoring session, the results of this study could help inform researchers and practitioners when implementing teletandem practice.

Literature Review

Teletandem (Vassallo; Telles, 2006) is carried out at three campuses of São Paulo State University (UNESP) and in several partnering universities, as well as at other institutions that are not necessarily connected to UNESP (Brasil, 2021). Designed with the goal of developing learners' linguistic and cultural skills (Aranha; Wigham, 2020), teletandem can be promoted in different modalities: not integrated into the classroom (TTD), integrated into the language classroom (iiTTD), or semi-integrated (siTTD), meaning that only one of the two partnering institutions integrates the teletandem practice into the language curriculum (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016). Each of the teletandem principles is simultaneously independent and connected to the other (Aranha; Cavalari, 2014; Cavalari; Aranha, 2016).

Separation of languages

Vassallo and Telles' (2006) seminal work proposes the separation of languages as the first principle of Teletandem. The authors emphasize that, when learning languages in tandem, languages should not be mixed so that both partners have a chance to communicate both in the target language and their language of proficiency (p. 102). According to the authors, this principle means that Teletandem sessions are to be composed of two parts, one for each language, which, in the original proposition (Telles; Vassallo, 2006), could be done either in a chronologically subsequent manner in the same session or in two different days (each session focused on one of the languages).

In previous literature (Brammerts, 1996), the principle of separation of languages is embedded in the principle of reciprocity. Nevertheless, Vassallo and Telles (2006) argue that this pillar should be taken as a principle in and of itself, given that it encourages and challenges speakers to use the target language and promotes commitment to and involvement with the practice. The same understanding is shared by Salomão, Silva, and Daniel (2009) and Picoli and Salomão (2020).

Salomão, Silva, and Daniel (2009) state that the use of two languages in tandem learning is an inherent characteristic and mention that, in tandem literature, the principle has been referred to as bilingualism - as also presented by Benedetti (2010) -, equality, or separation of languages. In consonance with Vassallo and Telles (2006) and Panichi (2002), Salomão, Silva, and Daniel (2009) propose that the separation of languages should be viewed as a principle that regulates not only the separated use of the languages but also the observation of the equal status attributed to the two languages.

According to Aranha and Cavalari (2014) and Cavalari and Aranha (2016), who discuss institutional integrated Teletandem practice, the principle of separation of languages is reified by the practice of dividing the sessions into two parts, one for each language, in order to promote the balanced practice of languages.

The principle is further discussed by Picoli and Salomão (2020). Using data from a Portuguese-English Teletandem project, the authors analyze oral sessions from three dyads to observe how much time students dedicate to each language and quantify code-switching occurrences during the oral sessions. Even though participants dedicated virtually the same amount of time to each language practice, the authors state that this does not necessarily mean that both learners equally benefit from the experience as participants often code-switch during the sessions. They propose the use of the terminology *principle of equality* instead. For the authors, equality better reflects partners' effort to take advantage of the practice of the target language to the same extent. In contrast, separation of languages would denote a monolingual view of communication and not guarantee equal benefit.

Satar *et al.* (2023) present a compelling critique of the prevailing nomenclature used: separation of languages. Through an examination of multimodal and translingual practices exhibited by a pair of learners characterized by low proficiency in the target language, the authors assert that while the conventional principle remains influential in guiding teletandem implementation, particularly in Brazil, its interpretation should be refined. They propose that the principle should be reconceptualized as the *principle of translanguaging*, emphasizing its role as a framework allocating specific time periods to guide the adoption of learner roles. The authors contend that this renaming is essential to underscore the participants' utilization of semiotic repertoires for meaning-making, highlighting teletandem as a collaborative learning space fostering mutual support.

Lima-Lopes and Aranha (2023) recently directed their attention to the aforementioned principle, undertaking an analysis of the initial TOS (Teletandem Oral Session) from diverse participants by employing language processing tools. The objective of their study was to scrutinize the extent to which participants adhere to the principle of language separation. Their findings revealed a general adherence to the principle, notwithstanding instances of cross-linguistic usage during moments of meaning negotiation among learners. Yet, the authors do not introduce a new terminology in light of their findings.

While acknowledging potential concerns regarding the term 'separation of languages,' we choose to retain its use within the context of this paper. This decision is informed by its prevalence in teletandem literature as the favored nomenclature. Previous research and

presentation of the data in MulTeC (Multimodal Teletandem Corpus) (Aranha & Lopes, 2019) indicate that this principle is generally upheld and respected. Additionally, it is the principle presented to participants in this study during the tutoring session. In alignment with the insights presented in the above-mentioned research, we interpret the principle of separation of languages as a guide for learners to allocate dedicated time to each language under study. Each session comprises two parts, wherein students actively engage and demonstrate motivation to actively assist or learn the other language.

Reciprocity

Elstermann (2017) argued that several definitions and explanations of the term reciprocity in Teletandem have associated the terminology with "the division of time learners speak each language" (Elstermann, 2017, p. 31). Salomão, Silva, and Daniel (2009, p. 88) observe that reciprocity in Teletandem is related to the equal use of languages, in terms of time. However, this principle is not limited to the temporal aspect of the use of the target languages, but must also cover the commitment to their own and each other's learning.

To clarify the conceptualization of reciprocity in Teletandem, Salomão, Silva, and Daniel (2009) refer to it as interdependence. In agreement with these authors, Benedetti (2010) affirms that although the equal division of time for both languages' practice is essential, reciprocity is also related to students taking turns: for half of the time, they are helping the other learn their languages, and for the other half, they are learners immersed in the target language.

Having established that students play the role of tutor of the language in which they are proficient, and the role of the learner of the target language, Aranha and Cavalari (2014) define reciprocity as a commitment to mutually contribute to the peer's learning goals (Aranha; Cavalari, 2014). Reciprocity is also encouraged in teletandem when students take turns as they collaborate with each other (Aranha; Cavalari, 2014, 2016, p. 328).

Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020) analyze learners' logs from three teletandem projects. They propose that reciprocity in teletandem can be empirically observed in learners' reflections in six different dimensions: (i) time and language division (organizational reciprocity); (ii) collective decision making; (iii) meeting partners' needs; (iv) topics and skills comparison (intercultural reciprocity); (v) expressing themselves in affective and emotional ways; (vi) discussing mutual interests (communicative reciprocity).

We implement this framework but differ from Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean's (2020) understanding of the organizational dimension. Instead of being a feature contemplated in the principle of reciprocity, in our work, the organizational dimension is

present in the separation of languages principle. Such a distinction follows the bulk of literature on Teletandem (Vassallo; Telles, 2006; Cavalari; Aranha, 2016; Lima-Lopes; Aranha, 2023, among others³), which has maintained the separation of languages as a principle on its own.

Building from the definitions presented in this literature review, reciprocity happens when students use their agency to perform their roles as learners and tutors within Teletandem, in six dimensions: (i) reserved roles, (ii) mutual decision-making, (iii) meeting each other's needs, (iv) affection and emotion, (v) communication, and (vi) interculturality.

Autonomy

The concept of autonomy has been widely discussed in the context of (tele)tandem (Brammerts, 1996; Cavalari, 2011; Little, 1996; Luz, 2009; Salomão; Silva; Daniel, 2009; Vassallo; Telles, 2006). This principle establishes that partners are responsible for their learning, that "they alone determine what they want to learn and when, and participants can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for" (Brammerts, 1996, p. 11). At the same time, Brammerts (1996) draws attention to the fact that because participants are not usually trained teachers, they need help in identifying goals, applying methods, and organizing materials when working in tandem.

Inspired by tandem's principles, Telles and Vassallo (2006) proposed the Teletandem project with the ambitious goal of articulating the Freirian view of an authentic pedagogy of autonomy (Freire, 2020) and providing a greater number of people the chance to connect with speakers of the languages they are learning. For them, autonomy corresponds to offering chances for the learners to create their own learning tools.

When discussing autonomy in non-integrated teletandem, Vassallo and Telles (2006) state that participants are free to decide what, when, where, how to study, and for how long. The authors explain that autonomy levels may vary if the practice is institutionalized or not. On the same token, Salomão, Silva, and Daniel (2009) point out that autonomy levels may differ depending on whether Teletandem practice is institutionalized; still, learners are expected to be autonomous. The authors defend that autonomy in Teletandem is essential for the learning process and emphasize that such principle is interconnected to the one of reciprocity as some decisions should be discussed and decided with their partners.

Aranha and Cavalari (2014) discuss that in the context of institutional integrated Teletandem, students would still exercise their autonomy by being responsible for their learning

³ See teletandembrasil.org for a list of the majority of studies conducted on the context.

process, which includes deciding on learning goal(s) and ways to achieve them. However, considering that, when integrated, instructors often implement a series of tasks that may be required and graded, the practice might contradict the principle of autonomy to some extent (Cavalari; Aranha, 2016).

More recently, Garcia, O'Connor, and Cappellini (2017) studied the collective learner's logs from a French-Australian teletandem experience. Their study proposes that participants' verbalization of metacognitive operations indicates autonomous learning. The authors established their analysis categories, making a case for the observation of three dimensions in the principle of autonomy in (tele)tandem: (i) setting goals; (ii) planning learning activities/strategies and (self-) evaluation of learning; and (iii) making explicit the emotional dimensions of learning.

In their data, only the second and third dimensions were identified. Instances of the two dimensions occurred when learners described that they had scheduled meetings, decided on learning strategies and feedback, and modified the required tasks to fit their needs (second dimension). The dimensions also appeared when students showed appreciation for their partner and the quality of their performance (third dimension). The authors conclude that autonomy in teletandem is developed via social relations, through and during the interaction with the partner.

Considering Garcia, O'Connor, and Cappellini's (2017) discussion, and, in consonance with Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020), in this paper, we understand the third dimension (emotional dimension) to be contemplated in the principle of reciprocity, given that showing appreciation for the partner seems to be more related to establishing a good relationship than to taking the lead or assuming responsibility for their learning.

We perceive autonomous learning in teletandem, regardless of the modality, to correspond to the process of participants taking responsibility for their learning. Therefore, autonomy is not seen as a result of a solo practice, but as a principle embedded into a guided independence. Learners' autonomy in teletandem can be described as the action of setting and sharing goals and working towards achieving them by helping each other, which includes engaging in teletandem tasks, using learning strategies, and evaluating themselves and the experience.

Methods

This study uses qualitative methods (Creswell; Creswell, 2018; Dörnyei, 2007) to deeply understand the use of the teletandem principles of separation of languages, reciprocity,

and autonomy. The present investigation focuses on textual data - transcripts of seven 50-minute-long Teletandem oral sessions - selected from MulTeC (Aranha; Lopes, 2019).

Context

MulTeC is a multimodal corpus composed of data collected from Teletandem partnerships established between a public university in the state of São Paulo and a public university in the state of Georgia, USA, from 2012 to 2015 (Aranha; Lopes, 2019). Data collection was approved by São Paulo State University Ethics Committee⁴ as well as University of Georgia Institutional Review Board (Study #2012100240). All participants whose files were integrated into MulTeC have given consent to use and share their data for research purposes. The documents have been anonymized to preserve their identities (Aranha; Lopes, 2019; Aranha; Wigham, 2021). This validation ensures that the data collection and analysis were conducted in an ethical and responsible manner, upholding the highest standards of academic integrity and participant well-being.

The dataset employed in this study comprises seven transcripts of oral sessions in Teletandem, featuring a specific pair engaged in institutional integrated Teletandem (iiTTD) during the academic year of 2012. Despite the temporal distance since data collection, we contend that the information remains pertinent. This assertion is grounded in the consistency observed in recent Teletandem literature, wherein all three guiding principles are reported to continue to be presented to learners during orientation/tutoring sessions in alignment with the original conceptualization by Vassallo and Telles (2006). In other words, there have not been changes in how the principles are presented to learners.

In addition to the seven Teletandem Oral Sessions (TOS) usually held in language classes, students were advised to schedule a final eighth session at a time and date that suited them better. Metadata indicates that learners were meant to get to know their partners in the initial TOS. Students were to write three texts in the target language, receive feedback from their partners, and discuss the texts during TOS from sessions two to seven. Brazilian students were also expected to answer the initial and final questionnaire, write a diary, and save the chat registers for each oral session.

The focal pair in this study was selected because all their TOS recordings were available at MulTeC – all the sessions that happened at the Teletandem laboratory. The pair consists of a

⁴ Data collection was approved on October 28, 2016 under the project named *Teletandem institucional integrado: a construção de um banco de dados multimodal para pesquisas em Linguística Aplicada*. Such information may be confirmed at <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

male from Brazil, aged 18, who self-evaluated his ability in English at the C1 (advanced) level of the Common European Framework of Reference for Languages, and a female from the United States, aged 19, whose self-evaluation was unavailable at MulTeC. The Brazilian participant was an undergraduate student of Languages and Literature. The major of the US participant was not indicated in the data, but she was taking an intermediate Portuguese course. Each of the seven oral sessions averages 44 minutes and 26 seconds, and each transcript has an average of 4,040 words. The total length of the corpus of this study is 4 hours, 26 minutes, and 31 seconds of recordings or 28,285 words of transcribed texts.

Analysis procedures

To answer the research question ‘How do students act to observe the teletandem principles during the oral sessions?’, we first established analysis categories that surfaced from the discussion of teletandem principles in the literature review section as described in Table 1.

Table 1 - Analysis categories and their description

Categories	Description
Separation of languages	Moments when participants negotiate the language they will use for that part of the session.
Reciprocity	(i) Moments in which participants act as learners and tutors (Reserved roles dimension); (ii) Moments in which students seek agreement regarding a decision that needs to be made (Decision-making dimension); (iii) Moments in which learners support their peer’s needs and learning objectives (Meeting needs dimension); (iv) Moments in which affective and emotional language emerge as the students express feelings and emotions (Affective and emotional dimension); (v) Moments in which participants search for mutual interests (Communicative dimension); (vi) Moments in which learners compare topics mostly related to the cultures associated with their countries (Intercultural dimension).
Autonomy	Moments in which participants share, ask, and agree on how they would like to be helped by: (i) setting goals (Setting goals dimension); (ii) doing certain activities or using specific learning strategies (Learning activities/strategies dimension); (iii) evaluating themselves and the experience (Evaluative dimension).

Source: The authors

Both authors analyzed the data independently to ensure the systematicity, communicability, and transparency of the study (O'Connor; Joffe, 2020). Our analysis consisted

of reading the transcripts and associating the categories above with the portion of texts that corresponded to the observance of the principles. The two analysts then compared and discussed analysis categories to reach an agreement. The intercoder reliability coefficient (ICR) was high, approximately 92.5%. When there was a disagreement, we met, discussed, and decided together what coding to use, revise, or restructure.

Results and Discussion

The analysis of the seven oral sessions indicates that participants observed the principles of separation of languages, reciprocity, and autonomy. Participants acted accordingly to at least one of the teletandem principles at a time and usually observed all three principles in all teletandem sessions.

Separation of languages

Students tried to divide the time between each language in all oral sessions. In the first TOS, participants collaboratively decided to start speaking in English and intercalated the first language in every session moving forward. Excerpts 1 and 2 below demonstrate how the students took turns to start the interactions in one language and announce the shift to the other language. Excerpt 1 shows the beginning of the session, and Excerpt 2 shows the moment in mid-session when they switch languages.

Excerpt 1, Session 2

Original Occurrence

1. B: é oi tudo bem?
1. E: oi tudo bem e você?

Translated Version

2. B: hi how are you?
2. E: hi I am fine and you?

Excerpt 2, Session 2

1. E: my professor just said we have to talk in English
2. B: ah ok ok

Following the conversation shown in excerpt 1, students continued to speak Portuguese, until it was time to switch languages ('my professor told us to'), as shown in excerpt 2. In the sessions analyzed, we notice the overlapping of the principles of separation of languages and reciprocity, given that the decision of the language depended on the peer agreeing to it collaboratively (decision-making dimension) (B says 'ah ok ok'). Throughout the seven sessions of the pair, the negotiation to switch languages in the middle of the oral session happened in two ways. It was either initiated by one of the students verbally announcing it was time to speak

in the other language or by reporting they were following the direction of the teachers to make the change. Regarding the languages used at the beginning of each session, data suggests that learners followed directions presented in the tutoring session and by their teachers, and, besides negotiating with their peers, intercalated and tried to balance the use of the two languages.

We also noticed in oral sessions 2 to 5 that the language spoken first tends to be related to the written assignment. Students naturally started with and provided feedback in the language in which the texts were written. Even though our data reveals that students were cognizant of their roles during the oral session, we also noticed that the mediators were present and constantly reminded them of the principle of separation of languages. Hence, the results presented here symbolize the outcomes of integrating teletandem into the classroom.

Finally, in light of Picoli and Salomão's (2020) and Lima-Lopes and Aranha's (2023) results, we agree that learners may have distinct motivations to advance in the target language, their linguistic background and resources may vary, and the cross-use of languages may be a strategy to convey meaning. Nevertheless, the studies cited and our results suggest that these strategies do not exempt them from attempting to be responsible for and responsive to each other's learning, balancing their language use between the two languages in the context of teletandem, even if/when code-switching and translanguaging occur.

Our analysis revealed that students tried to observe the principle of separation of languages as it had been presented to them. We argue that observing the principle should not limit students' interaction to a monolingual conversation, but instead indicate that focusing on each language at a time is possible and an inherent characteristic of tandem learning. Even though the principle of separation of languages does not necessarily ensure that both partners equally benefit from half of the time in each language, it still clarifies that an equal division of the time is expected. Additionally, provided that learners are guided and supported through the practice, teachers can still emphasize the importance of the equal status of both languages, as advocated by Picoli and Salomão (2020), and openly discuss translanguaging and multimodality with participants, as suggested by Satar *et al.* (2023).

Reciprocity: reversed roles dimension

We defined the reversed roles dimension as the moments in which participants act as learners and tutors. Instances of reversed roles occurred when students checked for confirmation of understanding, used clarifying questions, or reformulated their words to communicate and support their learning, as well as when they negotiated meaning.

The alternation of roles was more prominent when learners commented on their revisions of their peer's texts. They confirmed that their partner understood the topic, re-explained their comments on the written texts, negotiated meaning, or compared concepts or elements from their cultures. In Excerpt 3, as one learner asked a clarifying question (learner role), his peer had a chance to explain (tutor role).

Excerpt 3, session 2

1. B: was the word where it is typo, I did not understand
2. E: oh that is just when, ahm, you misspell a word, on accident, like, you said I think fell
3. B: aham
4. E: and you tried to say feel
5. B: yes, yes
6. E: Yeah
7. B: I, I intend to say feel
8. E: so it ended up being a completely different word
9. B: aham
10. E: so kind threw me off
11. B: so so fell means that she, she fell she [[moving his head down]]
12. E: yeah
13. B: Oh my God, ok, yeah I did not intend to so to say that [[laugh]]
14. E: yeah that is what I thought [[both laugh]]

Reciprocity: decision-making dimension

Decision-making was observed when students agreed regarding a decision that needed to be made. Instances included agreeing on which language to use first, informing the peer it was time to switch languages in every session, and committing to staying in touch after the program ended. Students also exercised their agency when they decided to work on their written texts, selected topics of mutual interest to talk about and started planning the extra session requested by the program during the oral session, as observed in Excerpt 4 below.

Excerpt 4, session 5

1. E: oh yeah oh and for the ahm this the skype for outside this class do you wanna do that next week?
2. B: uhum
3. E: ok
4. B: next week? could be ahm é which day is the best you
5. E: probably ahm Monday or any day really not not Wednesday yeah
6. B: yeah Wednesday is hard for me hum é é Monday it is opened two o' clock to [E: ok] to four o' clock
7. E: yeah
8. B: it is it is ok to you?
9. E: yeah that should be fine ahm oh
10. B: yeah oh I have class in this period but I think I can skip it

11. E: I will have to ask my teacher when the lab is open [B: that is ok]
12. E: and then I will email you I had to do that but I forgot

In Excerpt 4, students make arrangements to follow up outside class time to choose when to meet. This decision happens following reciprocity while also being made autonomously and interdependently. For example, at a moment during the interaction, the Brazilian student suggested that they share a list of musicians, and his peer agreed to contribute with suggestions. On the same token, at another time during the session, the Brazilian student agreed to take a second look at the peer's revised text even though that was not a program requirement.

Reciprocity: meeting needs dimension

Students tried to meet each other's needs at several moments, including patiently waiting when a partner had a technical difficulty or repeating themselves when a peer had a problem understanding the target language.

Excerpt 5, session 3	Translation
1. B: é você tem algum parente que mora em outro país?	1. B: do you have a relative who lives in another country?
2. E: ahm parente?	2. E: ahm relative?
3. B: é você não sabe o que é parente?	3. B: ah you don't know what relative is?
4. E: o que é parente?	4. E: what is a relative?
5. B: é é relatives	5. B: is is relatives (provides translation)
6. E: oh ah não a minha família toda a minha família ahm moram na Geórgia	6. E: oh ah no my family all my family ahm live in Georgia
7. B: on/ onde fica a Geórgia?	7. B: on / where is Georgia?
8. E: ahm a a sudeste	8. E: ahm to the southeast
9. B: no sudeste	9. B: in the southeast
10. E: ah ah dos Estados Unidos	10. E: ah ah from the United States
11. B: hum perto de Miami?	11. B: um near Miami?
12. E: ah nor/ norte do que Miami	12. E: ah nor / north than Miami
13. B: ah tá	13. B: ok

When facing a communicative problem, they re-explained concepts, reformulated sentences, spelled words, used the chat function, and, as illustrated in the example above (Excerpt 5), offered a translation of a word (line 5) or clarification of their responses (line 12) to ensure understanding. When facing a technical problem, participants communicated with each other, adjusted pieces of equipment, or waited until a glitch was solved.

Reciprocity: affective and emotional dimension

There were moments when learners expressed their feelings or demonstrated support, empathy, and courtesy. We observed this dimension when learners: exchanged greetings at the beginning and the end of each session, showed appraisal for the texts they had written in the target language and sent each other, gave compliments, were supportive about speaking/using each other's language, apologized for their own mistakes or minimized peer's mistakes, and said they were upset the experience was coming to an end.

In agreement with Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020), we understand that the emergence of affection and emotion in our data fosters a friendly climate conducive to their involvement and motivation. In our corpus, learners often resorted to affective language. The frequent use of affectionate words and expressions seems to reinforce their willingness to cooperate and contribute to each other's learning, especially when showing support in the use of the target language, either through speaking or writing.

The excerpt below illustrates the American participant complimenting the Brazilian student on his text, minimizing his mistakes (lines 1, 3, 5, 7). In return, the participant from Brazil provides his partner some encouragement to keep trying and improving after she mentioned that his text was better than hers (line 8):

Excerpt 7, session 3

1. E: yeah *you did a really good*
2. B: oh thank you
3. E: *better* than mine
4. B: it was not that good because the verbs are all messed up
5. E: I mean it looks like a lot like a lot of errors but *it really wasn't*
6. B: yeah
7. E: it is just like the same error in different places
8. B: oh but but your your text was good too you need to to train more the the the listening é do just a little practice it is all practice

As the excerpt above shows, affection is observable in the moments where participants express feelings or demonstrate support, empathy, and courtesy. Such occurrences are slightly distinct from Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean's (2020) results because we analyzed TOS while the authors studied the feelings learners reported in their logs. The outcomes of their research diverge from what we observed in the oral sessions, probably because the audience of the logs was the teacher, and the communicative purpose of the logs was to reflect on the experience. We noticed that to establish cooperation and collaboration in TOS, learners might have found it more urgent to demonstrate affection and emotion that went

beyond demonstrating feelings regarding the contact with their peers and the teletandem experience (Cappellini; Elstermann; Rivens Mompean, 2020).

Reciprocity: intercultural and communicative dimension

In Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020), intercultural and communicative reciprocity dimensions are associated with different categories. Communicative reciprocity is displayed as the discussion of common interests and hobbies, while intercultural reciprocity is presented as comparisons related to cultures and language skills. In our data, we often found it challenging to separate the intercultural and communicative dimensions. The complexity of differentiating the categories derives from our understanding that participants in teletandem often focus on comparing their lives (Telles, 2015) as a means of finding common interests (Aranha, 2014; Rampazzo, 2021) as they work together. Moreover, it can be complicated to define whether learners intend to share aspects of their cultures or find commonality through cultural topics.

During the oral sessions, learners took turns telling each other about their lives, cultures, and interests and sharing information and opinions about a diversity of topics, including living arrangements, their university, and other topics of interest. The topic of music, for instance, was recurrent in different sessions (sessions 2, 3, 5, and 6). On some occasions, the conversation about music also revealed learners' personal opinions about elements of their cultures:

Excerpt 7, session 2

1. B: hum é I I don't really like Brazilian bands because because I don't know they are kind of boring I don't know there is only country here yes not not country but Brazilian country you know é do you know Michel Teló for instance?
2. E: no
3. B: no? é it is it is pretty famous in in the Europe and even and even in in United States I think but but there there is only country and and I don't like it [E: yeah] that it is [incompreensível] I I prefer American singers and British singers hum let me see

As learners talked about famous artists in Brazil and the United States, the Brazilian student provided information about a famous artist of his country, sharing cultural aspects of Brazilian music. The dialog soon moved back to sharing personal information (line 3: "I prefer American singers and British singers") and trying to find common interests, which illustrates the overlapping of the intercultural and communicative reciprocity categories.

Comparably, when learners talked about politics in the last session, the communicative and intercultural dimensions were noticeably combined. They often contrasted the American

and Brazilian voting systems, talked about their political views, and how they both identified with left-wing parties and candidates. In such occurrences, it is not always possible to determine which parts of the dialogue are strictly culturally informative or communicative. For this reason, we argue that the communicative and intercultural dimensions of reciprocity should be observed together. Learners act to observe reciprocity both from communicative and intercultural perspectives. Reciprocity is also evident when learners search for mutual interests and compare topics related to the cultures associated with their countries.

Autonomy

Autonomy in institutional integrated teletandem (iiTTD) is often regarded as the action of making a decision related to the tasks established by the professors or deciding on other tasks that are external to the program. Autonomy in TOS is not only related to how students want to be helped by each other but also encompasses two categories proposed by Garcia, O'Connor, and Cappellini (2017): autonomy related to learning activities and strategies, and the evaluation of themselves and the experience.

We draw attention to the connection between the principles of autonomy and reciprocity, adding emphasis to the fact that the first is practiced in cooperation. In other words, when students alone determine what they want to learn, how this learning should happen, and are self-aware of their strengths and weaknesses in learning and in helping each other to learn, their decisions still need to be negotiated with their peers. An example of such negotiation is illustrated in the excerpt below:

Excerpt 8, session 5

1. B: hum a a gente tem que ter uma
conversaço fora da aula?
2. E: sim
3. [...]
4. E: ah qual dia?
5. [...]
6. B: que dia você pode?
7. [...]
8. E: ahm então ahm eu vou a e-mail para
você quando eu posso
9. B: aham eu também faço isso

Translation

1. B: hum we we have to have a conversation
outside of class?
2. E: yes
3. [...]
4. E: ah when?
5. [...]
6. B: when are you available?
7. [...]
8. E: ahn so ahm I will send an email to tell
you when I'm available
9. B: aham I'll do the same

In the excerpt, we observe collaborative autonomy when participants try to arrange a time that will fit both their schedules and decide they will have to further negotiate via email (lines 8-9). Here, learners are autonomous in deciding the date for their make-up session and do so in cooperation.

Autonomy: learning activities/strategies dimension

Such an aspect of autonomy occurred whenever learners' attitudes showed they were aware of how they could benefit from the experience or took the lead in the activities defined and suggested by their professors. Even though some decisions were related to what was established in the program, participants were autonomous in choosing whether to follow the program or not, as well as the best moment in the session to do so.

The learning activities and strategies dimension was noticeable in multiple ways including when learners decided the moment to switch languages, took the lead in asking questions based on their expertise in the target language, paused the conversation to exchange emails, reversed roles in discussing the writing tasks, made arrangements and promises, made suggestions to guarantee better understanding (e.g., googling a picture), provided a translation to support peer's learning, and more (Excerpt 9).

Excerpt 9, session 7	Translation
1. E: ah quando nós ah falamos em inglês ah eu posso ah dizer sobre isso melhor	1. E: ah when we speak English I will be able to better explain it
2. B: não tudo bem eu eu entendi aqui aqui a gente num tem muito os partidos eles não são muito ligados a religião eu acho eles são separados	2. B: no that is ok I got it here we don't have many parties they are not really related to religion I guess they are separate

Excerpt 9 also demonstrates the interconnection of this principle with the separation of languages. Instead of code-switching to English, the American learner decided to wait for the second part of the session, during which they would speak English, to better explain what she meant. The Brazilian learner releases her from this responsibility by affirming that he could understand, this result also suggests the connection between reciprocity and autonomy.

Autonomy: evaluative dimension

In consonance with Garcia, O'Connor, and Cappellini's (2017) findings on language assessment and the teletandem experience, our data analysis indicates that learners evaluate themselves and their peers on their ability to speak or write in the target language and show appreciation for the experience.

The evaluative dimension was also evident when learners realized they should have saved some questions to ask later in the first session, assessed their ability to understand and explain grammar rules, evaluated their attitudes towards their work, reflected on their strengths and limitations concerning learning languages, appraised the effort put in their partner's writing assignments (Excerpt 10), and more.

Excerpt 10, session 7	Translation
1. E: ah eu corrigi a sua papel	1. E: ah I corrected your paper
2. B: uhum	2. B: uhum
3. E: e ahm isso é muito bem	3. E: e ahm it is very good
4. B: uhum obrigado eu me esforcei mais nesse nessa redação	4. B: uhum thank you I put a lot of effort in this writing assignment

Excerpt 10 illustrates the overlapping of the affective and emotional dimension of reciprocity and the evaluative dimension of autonomy as the Brazilian learner was recognized by the quality of his text (line 3) and reflects on the effort put into his own writing (line 4).

Teletandem principles revisited

Our discussion consolidates the previous definitions of the Teletandem principles, sharing evidence of how the three of them are observed in practice, specifically during TOS. We propose the concepts to be detailed as follows:

- Separation of languages: Consistent with Vassallo and Telles (2006), separation of languages, in teletandem oral sessions, is inherent to tandem learning and observed by learners' effort to sustain the use of each language.
- Reciprocity: Following Aranha and Cavalari (2014), Cavalari and Aranha (2016), and Cappellini, Elstermann, and Rivens Mompean (2020), we see reciprocity more broadly linked to the social relationship formed by learners. In Teletandem Oral Sessions, reciprocity is observed when participants (i) alternate the roles of tutor and learners of languages, (ii) make decisions together, (iii) meet each other's needs, (iv) show affection and emotion to build a friendly, encouraging and supportive atmosphere, and (v) search for mutual interests and share intercultural information.
- Autonomy: Based on Garcia, O'Connor, and Cappellini (2017), we understand autonomy to be endorsed in Teletandem Oral Sessions when learners (i) decide on learning activities and strategies, and (ii) evaluate themselves and each other, as well as the whole experience.

Final remarks

This study emerged from the need for more empirical research concentrating on how learners observe the teletandem principles. We analyzed learners' interaction during the sessions and expanded previous empirical work on these concepts. Our study results indicate that participants are attentive to the three teletandem principles during the oral sessions and, at

least in the sample provided, had enough guidance to complete their experience. We identified the salient presence of separation of languages, five dimensions of reciprocity, and two dimensions of autonomy in each teletandem session. The analysis results may become the basis for the continued planning and execution of integrated teletandem and can be used by mediators to organize the implementation of teletandem tutoring and oral sessions.

Future research can expand the corpus by increasing the number of pairs observed in detail in this study. Though time-consuming, this could be done with the assistance of language processing software. Still, the selected methodology and methods of data analysis improved the systematicity, communicability, and transparency of our coding (O'Connor; Joffe, 2020) and provided rigor to our co-independent and collaboratively executed analysis of the dyad participation in seven oral sessions.

Referências

- ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, p. 97-117, 2014.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. **The ESpecialist**, v. 35, n.2, p. 183-201, 2014.
- ARANHA, S.; LOPES, Q. B. **MulTeC – Multimodal Teletandem Corpus**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São José do Rio Preto, 2019.
- ARANHA, S.; WIGHAM, C. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, p. 13-38, 2020.
- BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao Teletandem. *In*: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-45, 2010.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. *In*: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021.
- CAPPELLINI, M.; EISENBEIS, M.; RIVENS MOMPEAN, A. Interactions plurielles d'étudiants en autoformation guidée: vers l'émergence d'un parcours autonomisant? **Canadian Journal of Learning and Technology**, 2016.

CAPPELLINI, M.; ELSTERMANN, AK.; RIVENS MOMPEAN, A. Reciprocity 2.0: How reciprocity is mediated through different formats of learners' logs. In HORGUES, C.; TARDIEU C. (ed.). **Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education**, Paris: Routledge, 2020.

CAVALARI, S.M.S. Autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem à distância. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 247-270, 2011.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n.2, p. 417-432, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and culture**, v. 38, n. 4, 327-336, 2016.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5th. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELSTERMANN, A. K. **Learner Support in Telecollaboration: Peer group mediation in teletandem**. (Doctoral dissertation). Ruhr-Universität Bochum, Bochum, 2017.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 63 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, D. N. M.; O'CONNOR, K.; CAPPELLINI, M. A typology of metacognition: Examining autonomy in collective blog compiled in a Teletandem environment. **Learner Autonomy and Web 2.0**. 1ed. United Kingdom: Equinox Publishing Ltd, p. 69-92, 2017.

GONZÁLEZ-LLORET, M.; VINAGRE, M. **Comunicación mediada por tecnologías**. Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera. Sheffield, Bristol: Equinox Publishing, p. 1-19, 2018.

LIMA-LOPES, R. E.; ARANHA, S. Language Separation in Teletandem: What corpus analysis can tell us. **Ilha Desterro**, v. 76, n. 3, p. 329-351, 2023.

LITTLE, D. Learner autonomy and learner counseling. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, p. 23-34, 1996.

LUZ, E.B. **A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-Teletandem)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2009.

O'CONNOR, C.; JOFFE, H. Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, p. 1-13, 2020.

O'DOWD, R. Virtual Exchange: moving forward into the next decade. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-17, 2021.

OSKOZ, A.; VINAGRE, M. **Understanding Attitude in Intercultural Virtual Communication**. Sheffield: Equinox Publishing, 2020.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. **material from ALA Tandem Workshop**. Presented at the Sixth International Conference of the Association for Language Awareness: ALA, 2002.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no Teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual**: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono. 2021. 168f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

SADLER, R.; DOOLY, M. Twelve years of telecollaboration: what we have learnt. **ELT Journal**, v. 70, n. 4, p. 401-413, 2016.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. G. A aprendizagem colaborativa em tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. **Telet@ndem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes, 2009.

SATAR, M.; ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S.; ALMIJIWL, W. Low proficiency level learners’ translingual and transmodal practices in teletandem: Challenging the separation of languages principle. **System**, v. 120, p. 1-17, 2023.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VINAGRE, M. Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. **Computers & Education**, v. 50, p. 1022-1036, 2008.

Sobre as autoras

Viviane Klen-Alves Moore (<https://orcid.org/0000-0001-7601-9259>)

É doutora em Linguagem e Alfabetização (2022) pela University of Georgia e coordenadora de instrução de pais em uma escola Title 1 na Geórgia, Estados Unidos, onde auxilia famílias de imigrantes na educação escolar de seus filhos. Seus interesses de pesquisa incluem intercâmbio virtual, formação continuada e ensino e aprendizagem de línguas.

Laura Rampazzo (<https://orcid.org/0000-0002-4736-9900>)

É doutora em Estudos Linguísticos (2021) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, onde leciona inglês e português nos níveis básico e superior. Seus interesses de pesquisa incluem intercâmbio virtual, gêneros e comunidades.

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.

Política Editorial

Diretrizes para autores

1. A **Revista (Con)Textos Linguísticos** publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros. Graduandos, graduados, mestrandos e mestres podem submeter artigos para avaliação desde que em coautoria com doutores.
2. Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial e/ou avaliadores *ad hoc*. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão Editorial se baseará para decisão final sobre a publicação.
3. A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
4. Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
5. Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
6. Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
7. Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à **Revista (Con)Textos Linguísticos**, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.
8. Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Normas para publicação

1. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o modelo disponível aqui.
2. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas.

3. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
4. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura e formatação:
 - **Título:** centralizado no alto da primeira página, em caixa baixa, contendo no máximo 240 caracteres com espaços, em fonte Times New Roman, tamanho 16, negrito.
 - **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Times New Roman, tamanho 16. Se a língua original do artigo não for português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
 - **Nome do(s) autor(es):** por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título em inglês, alinhado à direita, seguido de um número que remeterá ao pé da página para identificação de vínculo institucional.
 - **Vínculo institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), o nome da universidade por extenso, a cidade, a sigla da UF, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no mínimo 100 e no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es). Cada um dos resumos deve ser seguido de no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave na língua do resumo, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento.
 - **Texto do artigo:** iniciado na segunda página, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha com espaçamento 1,5 entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo seguinte. Todo destaque realizado no corpo do texto deve ser feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente em: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.
- **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
 5. Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.
 6. O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo, anexado como “Texto do artigo com identificação de autoria”, deverá constar, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone e endereço eletrônico; formação acadêmica e vínculo institucional atual; especificação da seção em que se insere o artigo (Estudos Analítico-descritivos; Texto e Discurso; Linguística Aplicada).

7. Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Comissão Editorial

Janayna Bertollo Cozer Casotti
(Editora-gerente)

Flávia Medeiros Álvaro Machado
(Editora de Seção - Estudos Analítico-descritivos)

Janayna Bertollo Cozer Casotti
(Editora de Seção - Linguística Aplicada)

Micheline Mattedi Tomazi
(Editora de Seção - Texto e Discurso)

Mayara de Oliveira Nogueira
(Editora de Texto)

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Ciências Humanas e Naturais - CCHN
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGEL

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus Universitário - Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória - ES
Tel: +55 27 4009-2801