

caletroscópio

v. 11 | n. 2 | 2023 | ISSN: 2318-4574



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Mateus Henrique de Faria Pereira

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ada Magaly Matias Brasileiro

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Eliane Mourão

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Mônica Fernanda Rodrigues Gama

REVISÃO TEXTUAL

Carolina Anglada de Rezende, Mariana Silva Bernardes e Rómina de Mello Laranjeira

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Farrel Kautely

FOTO DA CAPA

E-MAIL

caletroscopio@ufop.edu.br

FORMATO DA REVISTA

A4 210 x 297 mm (on-line)

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

Revista Caletroscópio [recurso eletrônico] / - V. 11, n. 02 (2023-) . –
Dados eletrônicos. - Mariana : Universidade Federal de Ouro Preto,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação
em Letras, Estudos da Linguagem, 2022-

v.

Semestral.

e-ISSN: 2318-4574

Modo de acesso: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio>

1. Linguagem – Periódicos 2. Memória cultural - Periódicos. 3.
Tradução. 4. Patrimônio cultural. I. Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação
em Letras.

CDU: 81:82.09(05)

Bibliotecário Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB 6 - 2824

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras)
Rua do Seminário, s/n – Centro
Mariana/MG
CEP: 35420-000
Tel. (31) 3557-9418
E-mail: caletroscopio@ufop.edu.br

EDITORAS-GERENTES DA REVISTA CALETROSCÓPIO

Carolina Anglada de Rezende - Universidade Federal de Ouro Preto

Rómina de Mello Laranjeira - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES ASSOCIADOS

Mônica Fernanda Rodrigues Gama - Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Literários)

Paulo Henrique Aguiar Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Linguísticos)

EDITORA DO FLUXO CONTÍNUO DESTE NÚMERO

Rómina de Mello Laranjeira – Universidade Federal de Ouro Preto

ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Mariana Silva Bernardes - Universidade Federal de Ouro Preto

REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carolina Anglada de Rezende

Mariana Silva Bernardes

Rómina de Mello Laranjeira

REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA INGLESA

Jesiel Soares Silva

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Adail Sebastião Rodrigues Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

Bernardo Amorim - Universidade Federal de Ouro Preto

Clézio Roberto Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto

Emilio Carlos Roscoe Maciel - Universidade Federal de Ouro Preto

Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto

José Luiz Vila Real - Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Clara Versiani Galery - Universidade Federal de Ouro Preto

Rivânia Maria Trotta Sant'Ana - Universidade Federal de Ouro Preto

Soélis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

William Augusto Menezes - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Aléxia Teles Duchowny - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Antônio Luiz Assunção - Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Carlos Gouveia - Universidade de Lisboa, Portugal

Cristóvão José dos Santos Júnior - Universidade Federal da Bahia, Brasil

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Eni Puccinelli Orlandi - Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Fábio de Souza Andrade - Universidade de São Paulo, Brasil

Fábio Durão - Universidade Estadual de Campinas, Brasil

José Carlos de Almeida Filho - Universidade de Brasília, Brasil

PARECERISTAS AD HOC - Caletrosópio, v. 11, n. 2 (2023)

Argus Romero Abreu de Morais - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
e Universidade de Buenos Aires

Cláudio Humberto Lessa - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Cristiane Carvalho de Paula Brito - Universidade Federal de Uberlândia

Eliabe dos Santos Procópio - Universidade Federal de Sergipe

Fernando Silvério de Lima - Universidade Federal de Ouro Preto

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - Universidade Federal de Uberlândia

Jane Quintiliano Guimarães Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Jesiel Soares Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

Juliana Alves Assis - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Junot de Oliveira Maia - Universidade Federal de Minas Gerais

Jhuliane Evelyn da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

Larissa Ceres Rodrigues Lagos - Universidade Federal de Ouro Preto

Larissa Giacometti Paris - Universidade Federal de Lavras

Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto

Marco Túlio Pena Câmara - Universidade Federal de Tocantins

Miliane Moreira Cardoso Vieira - Universidade Federal do Norte de Tocantins

Paloma Bianca Lopes de Assis - Universidade Federal de São João del-Rei

Viviane Raposo Pimenta - Universidade Federal de Ouro Preto

Wagner Rodrigues Silva - Universidade Federal de Tocantins

William Augusto Menezes - Universidade Federal de Ouro Preto

9

EDITORIAL

*Rómina de Mello Laranjeira
Carolina Anglada de Rezende*

10

**O COMPLEXO DE VIRA-LATA E A SOLUÇÃO PORTO RICO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA IDEOLOGIA DO VIRALATISMO
NA MÍDIA HEGEMÔNICA BRASILEIRA**

Diego Abreu

28

**DO ÍNTIMO AO ESCANCARADO: UMA ANÁLISE DE MANCHETES
DE NOTÍCIAS À LUZ DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE**

*Dharvind Anacleto Aguiar
Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

47

**(RE)INCIDÊNCIA DAS TRANSDISCIPLINARIDADES EM UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS
COM CRIANÇAS**

*Otto Henrique Silva Ferreira
Juliana Reichert Assunção Tonelli*

64

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR
DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO PANDÊMICO**

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Ana Flávia Soares de Almeida Pedrosa

84

**O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA:
UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

Daisy Ueda

Marilúcia dos Santos Domingos

95

**A VARIAÇÃO NA PRODUÇÃO DOS SONS /θ/, /ð/ e [t]: IMPLICAÇÕES
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA**

Douglas Altamiro Consolo

Marina Melo Cialdini

110

**ESTUDO COMPARATIVO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL
ENTRE O PB CONTEMPORÂNEO
E O PORTUGUÊS DOS SÉCULOS XVIII E XVII**

Camila Martins Pereira de Sousa

EDITORIAL

Este número de fluxo contínuo da revista *Caletroscópio*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, congrega textos de Linguística e de Linguística Aplicada.

O número conta com 7 artigos de áreas, temas e objetos de estudo variados, desde estudos queer e linguística sistêmico-funcional, linguística histórica, análise do discurso, até pronúncia e ensino de Língua Inglesa, Inglês para crianças e formação continuada de professores.

Foi particularmente desafiador, nesta edição, o diálogo e a designação de avaliadores para os artigos submetidos ao fluxo contínuo do segundo semestre, razão pela qual a publicação do número acontece já em 2024. Também a escassez de recursos humanos e financeiros, bem como a necessidade de cumprir prazos tem demandado às editoras certa atitude vigilante que nem sempre é isenta de conflitos para nós. Por todos esses motivos, deixamos nosso enorme reconhecimento aos avaliadores deste número que se dispuseram a avaliar, especialmente, mais do que um texto.

A assistente editorial deste número foi a bolsista Mariana Bernardes, agora graduada da Licenciatura em Letras Português da UFOP. Aproveitamos para agradecer à Mariana todo o apoio e compromisso com a revista, enquanto foi aluna da instituição, e desejamos os maiores sucessos profissionais. O projeto gráfico foi realizado por Farrel Kautely, a quem agradecemos novamente pela colaboração.

Por fim, uma palavra de agradecimento aos autores pelo interesse em publicar suas pesquisas na nossa revista. Aos leitores, desejamos valiosas leituras.

Rómina de Mello Laranjeira
Carolina Anglada de Rezende
Editoras-gerentes

O COMPLEXO DE VIRA-LATA E A SOLUÇÃO PORTO RICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA IDEOLOGIA DO VIRALATISMO NA MÍDIA HEGEMÔNICA BRASILEIRA

THE MONGREL COMPLEX AND THE PUERTO RICO SOLUTION: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE MONGRELISM IDEOLOGY IN BRAZILIAN HEGEMONIC MEDIA

Diego Abreu¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-0591-6918>

diegocurciodeabreu@gmail.com

RESUMO: O brasileiro é um “Narciso às avessas, que cospe na própria imagem” (RODRIGUES, 2013). Com tais palavras, Nelson Rodrigues caracteriza o “complexo de vira-lata”, identificado como uma postura voluntária de inferiorização comum a grande parte dos brasileiros, assentada em uma concepção ideológica depreciativa em relação ao Brasil. Partindo da intuição certa do autor recifense, o objetivo principal deste artigo é gerar inteligibilidades sobre a ideologia do *viralatismo* conforme construída discursivamente na mídia hegemônica brasileira. Para tanto, tendo como fundamento a visão de ideologia proposta por Thompson (1995) como o “sentido a serviço do poder”, estabelece-se um arcabouço teórico composto pela referida ideia rodrigueana, reinterpretada à luz de uma perspectiva discursiva, e pelo ferramental analítico do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). As análises evidenciam a função exercida pelos expedientes avaliativos na construção discursiva do viralatismo, além de iluminarem essa ideologia como uma linha-mestra que atravessa a argumentação que advoga o desprezo e o rebaixamento do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Viralatismo; Complexo de vira-lata; Ideologia; Avaliação; Discurso.

ABSTRACT: “Brazilians are backwards Narcissus, spitting in their own image” (RODRIGUES, 2013). With these words, Nelson Rodrigues characterizes the “Mongrel Complex”, identified as a voluntary stance of inferiority, based on a deprecating ideological conception of Brazil. Reaching back to the Recife-born author’s intuition, the objective of this article is to understand the ideology of mongrelism as it is constructed discursively in Brazilian hegemonic Media. In order to do so, based on the view of ideology advocated by Thompson (1995) as “the sense in service of power”, a theoretical framework is built having as its components the aforementioned Nelson Rodrigues’ idea, reinterpreted through discursive lenses, and the analytical toolkit of the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005). The analyses developed give evidence to the functions performed by the evaluative elements in the discursive construction of the mongrelism, besides highlighting this ideology as a guiding line that cuts across the argumentation that advocated for the disgust and covering of Brazil.

KEYWORDS: Mongrelism; Mongrel Complex; Ideology; Appraisal; Discourse.

¹ Professor Adjunto no Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)-FFP).

1. INTRODUÇÃO

“O subdesenvolvido faz um imperialismo às avessas. Vai ao estrangeiro e, em vez de conquistá-lo, ele se entrega e se declara colônia” (RODRIGUES, 2013, p. 15). As palavras sublinhadas, produto de algumas das mais brilhantes crônicas desportivas de Nelson Rodrigues, tinham como alvo seus colegas jornalistas comentadores de futebol, vistos pelo dramaturgo como demasiadamente pessimistas em relação ao escrete canarinho. Para Nelson, tais jornalistas seriam acometidos em suas mentes e espíritos pelo “complexo de vira-lata” (RODRIGUES, 2013), uma tendência voluntária a se rebaixar a um posto de inferioridade em face do resto do mundo.

Apesar da evidente alusão à psicanálise feita pelo termo, interessa-nos aqui empregar a categoria rodrigueana de uma maneira metafórica como um modelo conceitual que nos permita flagrar nas entranhas do ecossistema discursivo nacional a existência de uma ideologia fundacional organizada à luz dos princípios do complexo de vira-lata: pessimismo essencial e sentimento de inferioridade perante as demais nações. Tal quadro ideológico opera como uma cosmovisão que, de maneira implícita, tende a orientar a forma como avaliamos e construímos discursivamente o mundo (FAIRCLOUGH, 1989). Assim, o termo *viralatismo* será usado neste artigo em detrimento do original rodrigueano (“complexo de vira-lata”) por seu sufixo formador (-ismo) evidenciar a natureza ideológica do nosso objeto de pesquisa.

Apresentado o objeto de interesse deste escrito, explicitemos o seu objetivo principal: gerar inteligibilidades sobre a construção discursiva da ideologia do viralatismo na mídia brasileira hegemônica. O Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), braço integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), é empregado como instrumento de análise dos dados coletados. A seleção desse ferramental se fundamenta na concepção teórica advogada por Bakhtin (2010), que defende um enlace essencial entre ideologia e axiologia na formação dos nossos enunciados.

A escolha do sítio para a apreensão dos dados não é arbitrária, tendo fundamentação teórica e política. Como assinalado por Boito Jr. (2016), a mídia hegemônica é o painel comunicativo de expressão dos interesses das elites mandantes no país, os quais, vinculados ao processo de globalização financeira, tendem a tomar as instituições nacionais como alvo de seus ataques. Com base nesses entendimentos, torna-se diáfano que os órgãos da imprensa hegemônica representam uma verdadeira usina de produção de ideias e discursos disseminadores da cosmovisão do viralatismo, sendo, portanto, o estudo desses artefatos discursivos um meio profícuo de debruçar-se sobre a materialização dessa ideologia no debate público nacional. Aqui, tomaremos um escrito particular como exemplo ilustrativo da apropriação do viralatismo pela imprensa brasileira. O texto escolhido tem o título de “Solução Porto Rico”, de autoria de Roberto Mangabeira Unger, e publicado pelo *Jornal Folha de São Paulo*®.

Além desta introdução, este artigo conta com três seções teóricas. Na primeira, sistematiza-se o conceito de ideologia; na segunda, olha-se para o exemplar de ideologia de interesse do estudo: o viralatismo; na terceira, apresenta-se o instrumental analítico aqui empregado, o Sistema de

Avaliatividade. Adiante, o texto selecionado é submetido a exame, com o emprego do ferramental de análise destacado. Por fim, algumas considerações a título de arremate são emitidas

2. O SENTIDO A SERVIÇO DO PODER: O ARCABOUÇO TEÓRICO DA IDEOLOGIA

A primeira escola de pensamento a produzir uma interpretação sistematizada da noção de ideologia foi o marxismo. Partindo da concepção do materialismo histórico, Marx e Engels (1999) percebem a ideologia como uma forma alienada de representação do mundo, via de regra, impulsionada pela rejeição do dado de realidade fundamental que repousa no conflito entre proletariado e burguesia. Sendo aquele o portador histórico dos valores do progresso, o discurso ideológico perfilha um modelo de inteligibilidade sobre o real orientado politicamente para salvaguardar a posição de poder da burguesia dominante.

Os modelos teóricos oriundos do materialismo histórico, apesar de seu caráter pioneiro, limitam nossa compreensão sobre o fenômeno ao considerá-lo produto da ação discursiva de um grupo político específico, em vez de uma propriedade do próprio discurso. Nos estertores do século XX, pensadores dotados de uma visão teórica mais arejada, produziram novos quadros conceituais para a ideologia. Thompson (1995, p. 6), pensador britânico, caracterizou a ideologia como “o sentido a serviço do poder”, atribuindo ao elemento ideológico um papel de centralidade na construção e na manutenção de relações de dominação. Assim, Thompson (1995) estabelece uma distinção entre o símbolo e a ideologia: o primeiro se converte na segunda no momento em que essa matriz simbólica se torna uma ferramenta de exercício do poder.

Seguindo a mesma linha teórica do pensador anterior, Fairclough (1989) assinala um aspecto central da operação da ideologia: seu caráter implícito e subjacente. Nesse sentido, a teorização faircloughiana subscreve tanto à visão da ideologia como um âmbito do simbólico, quanto ao papel central desempenhado pela ideologia na construção e manutenção de relações desiguais de poder. Porém, o autor adiciona outra propriedade importante da ideologia: sua função emoliente na engrenagem da dominação. O discurso ideológico não ambiciona violentar diretamente o assujeitado ou declarar a sua condição de servidão, mas, sim, ocultar a situação política não-isonômica em que os setores majoritários da sociedade estão submetidos. Logo, para Fairclough (1989), o poder ideológico reside em sua capacidade de construir consenso em torno de relações de poder e exploração.

Para lograr sucesso em seu mister, a ideologia precisa dispor de um caráter subterrâneo, tendo função de premissa sustentadora de diferentes formas de discurso. Assim, para o pensador inglês, o ideológico repousa nas diferentes matrizes simbólicas que, implicitamente, sustentam e dão legitimidade a um determinado projeto de poder. Outro atributo importante da ideologia é sua natureza parasitária. Ainda que um arcabouço ideológico possa ser representado como uma doutrina, sua função precípua é contaminar os enunciados e se disseminar como um parasita em um hospedeiro, usando o falar e o escrever dos indivíduos como veículo.

Ordenando as ideias trazidas nos parágrafos anteriores, podemos compor o quadro teórico da ideologia. Esta é um sistema de ideias que compõe uma cosmovisão sobre o real (ou setores dele), que, de maneira implícita e lógica (funcionando como premissa), tem a função de criar consenso e legitimidade para um determinado interesse de poder de um dado grupo político ou indivíduo. Essa mundividência pode se desfolhar tanto de maneira integral, aos moldes de uma filosofia, ou de forma parcial, tendo seu enfoque reduzido a um determinado aspecto ou campo da realidade, porém podendo ser estendida a outras dimensões mais amplas da vida humana.

3. O COMPLEXO DE VIRA-LATA COMO DOCTRINA: A IDEOLOGIA DO VIRALATISMO

O termo *viralatismo* advém do tropo do complexo de vira-lata, consagrado por Nelson Rodrigues (2013) como “a inferioridade em que o brasileiro se coloca voluntariamente em face do resto do mundo” (RODRIGUES, 2013, p. 80). Apesar de vaga, a categoria se canonizou, sendo empregada em diversos esforços de entendimento da sociedade brasileira. Schommer (2012) percorre a trajetória nacional em busca de eventos marcantes e constantes históricas que justifiquem o sentimento de autodepreciação reinante no Brasil. Alguns dos temas devassados pelo autor, no esforço de entender como interpretações simplistas alimentam o olhar de autodepreciação do brasileiro, são o legado lusitano, a mestiçagem e a presença africana e indígena na formação do povo brasileiro.

Como já mencionado anteriormente, aqui o complexo de vira-lata é entendido como uma ideologia: um sistema simbólico que sustenta uma cosmovisão particular, atuando como um cinturão de premissas para uma rede de discursos que subsidiam certos projetos de poder. Não se trata, portanto, de um complexo de vira-lata, mas de um viralatismo, uma ideologia que se funda em visões de mundo e interpretações de Brasil previstas na metáfora de Nelson Rodrigues.

O primeiro passo para caracterizarmos o viralatismo como uma ideologia é destrinchar sua estrutura simbólica enquanto um sistema de ideias. Para tanto, é preciso novamente recorrer ao gênio de Nelson Rodrigues. Partindo da metáfora rodrigueana, pode-se concluir que o complexo de vira-lata tem como seu fundamento a alegada inferioridade absoluta do Brasil (e de tudo que remete à brasilidade) em face das demais nações, que fomenta um sentimento de desgosto do brasileiro em relação ao seu país e, por sua vez, uma admiração desmedida perante o estrangeiro: “admiramos mais os defeitos ingleses que as virtudes brasileiras” (RODRIGUES, 2013, p. 98).

Como argutamente apontado por Schommer (2012), o sentimento de inferioridade essencial do brasileiro se desdobra em uma interpretação fatalisticamente depreciativa e negativa de sua história, caracterizando-a como o retrato de uma nação fracassada. Além da leitura do passado brasileiro como um documento do nosso fracasso, a crença na superioridade do estrangeiro possui outro desdobramento cogente: uma visão pessimista e derrotista em relação ao futuro; ou, usando os termos rodrigueanos, uma timidez de otimismo (RODRIGUES, 2013). Temos, assim, os três pilares conceituais da ideologia do viralatismo: 1) a ideia da inferioridade do Brasil em face das demais

nações (que se transforma em uma visão depreciativa do país de maneira absoluta); 2) o entendimento da história do Brasil como uma sucessão de erros e vícios, que justificariam o fracasso nacional no presente; e 3) um olhar pessimista em relação ao futuro do país e de tudo que a ele se refere.

Porém, para caracterizar-se como uma ideologia, o viralatismo necessita não apenas de propor uma lente para entender o mundo, mas também de organizar essa perspectiva em torno da legitimação de algum interesse ou projeto de poder. Conforme apontado por Boito Jr. (2016), os grupos oligárquicos locais e transacionais que impõem sua dominação sobre a coletividade têm interesse no enfraquecimento das identidades nacionais. Primeiramente, um povo que não se vê como pertencente a uma nação não tem qualquer interesse em lutar pela defesa do patrimônio nacional e pela garantia de políticas sociais que abranjam a totalidade dos patricios. Institui-se, assim, uma fragmentação da visão política. Ademais, qualificar os problemas brasileiros como produto de vícios de origem do nosso povo funciona como uma cortina de fumaça para as verdadeiras causas dos males de nossa sociedade, em grande medida, vinculados à rapina e à exploração comandada por essa franja mandante. Como assinalado por Fairclough (1989) e Thompson (1995), a ideologia desempenha a função de instrumento simbólico de legitimação e naturalização do poder, sendo o viralatismo, enquanto uma ideologia de grande difusão no debate público brasileiro, um emoliente discursivo da exploração neoliberal operada em nosso país.

Advogada a classificação do viralatismo como um exemplo de ideologia, nos resta ainda esclarecer como ele se sacramenta em discurso, atuando no debate público como uma força de sentido a serviço do poder (THOMPSON, 1995).

Thompson (1995) sublinha diversos modos de operação da ideologia como um elemento organizador do discurso, assinalando as estratégias de infusão das premissas que sustentam um dado arcabouço ideológico na materialidade prática discursiva. Uma dessas táticas, de interesse maior para esta pesquisa, é a standardização. Esta consiste na homogeneização de um grupo, apagando suas nuances de contraste e distinção, atribuindo vícios e virtudes absolutas a essa totalidade artificial. É através desse tipo de expediente que o discurso transforma um país complexo, heterogêneo e múltiplo como o Brasil em um monólito caricaturizado por representações depreciativas, que universalizam a toda a sociedade nacional supostas falhas e vícios de certos grupos ou indivíduos.

Contudo, além da standardização conceituada por Thompson, o viralatismo brasileiro goza de certas especificidades e repousa em estratégias de sacramento discursivo que não foram teorizadas pelo pensador inglês. Uma delas, digna de nota, é a dicotomização. Tomando como fundamento a metáfora de Nelson Rodrigues, que vê o complexo de vira-lata como um esforço de inferiorização do Brasil perante as demais nações, torna-se evidente que tal cotejamento tende a ser operado em discurso a partir de um sentido de dicotomização, ou seja, de distinção absoluta entre os elementos submetidos à comparação. Como resultado, o Brasil, os brasileiros e qualquer elemento que remonte à brasilidade são tomados como categorias estanques e absolutas, sendo nossos vícios qualidades essenciais e tratados como o inverso perfeito dos demais países.

4. SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: A INSCRIÇÃO DA AVALIAÇÃO NA LINGUAGEM

O Sistema de Avaliatividade (doravante, SA) é um instrumental desenvolvido para a cartografia e a análise linguística dos expedientes axiológicos viabilizados por cada língua para os seus falantes produzirem valor sobre o mundo. O SA oferece um mapa didático dos recursos produtores de valor da linguagem, nos permitindo entender semântica e funcionalmente a presença da avaliação em nossas interações.

Do ponto de sua inscrição teórica, o SA faz parte do edifício da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), modelo linguístico assentado em uma visão sociosemiótica da linguagem, percebendo os significados como um meio de representar a realidade e o agir em sociedade. Em meio à rede de sistemas da Linguística Sistêmico-Funcional, o SA se insere no âmbito da Semântica do Discurso, nível de organização dos significados de uma língua. O SA também se subdivide em três subsistemas: Gradação, Engajamento e Atitude. Apenas este último será usado em nossa análise.

O Subsistema de Atitude cartografa e categoriza os elementos oferecidos pela língua para nos habilitar a transformar valor em palavras, disponibilizando três construtos distintos para classificar as diferentes formas de apresentação da avaliação: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O Afeto marca os expedientes avaliativos assentados em termos ou expressões que remetem ao universo semântico das emoções humanas. Quando alguém diz, por exemplo, *eu amo churrasco*, além de um afeto em relação a um objeto do mundo, tal enunciado marca uma avaliação, plasmada em uma perspectiva subjetiva expressada pelos sentimentos do avaliador.

O Julgamento, por sua vez, representa uma categoria que delimita as avaliações produzidas no terreno semântico da ética e da moral. Essas valorações, compreendidas pela categoria em tela, operam a partir de dicotomias características, como certo-errado, justo-injusto, bom-mau, etc. Quando alguém diz, *you é um péssimo filho*, tal interlocutor avalia o mundo a partir de um diapasão de moralidade, colocando em escrutínio a faculdade do juízo do elemento avaliado.

Por fim, a categoria da Apreciação abrange as valorações linguísticas produzidas no campo da estética e do belo, articulando noções como bonito-feio, perfeito-imperfeito, etc. Assim, ao dizer *esta é uma belíssima canção*, compõe-se uma valoração do real que se insere no universo da Apreciação.

Na análise desenvolvida neste artigo, o SA será usado como uma ferramenta analítica das distintas formas como o viralatismo ganha corpo nos dados examinados por intermédio de discursos valorativamente carregados. Entendendo o caráter depreciativo dessa ideologia, abrangendo todos os elementos que se vinculam ao Brasil, torna-se fundamental gozar de equipamentos semântico-discursivos que ajudem a flagrar na materialidade dos enunciados os diferentes carizes desses elementos valorativos que contribuem para a construção do viralatismo em discurso. Contudo, a caracterização dos diferentes construtos avaliativos não deve ser um processo de catalogação, mas um esforço para devassar seu papel na fabricação textual da ideologia do viralatismo.

5. ANÁLISE DOS DADOS: A IDEOLOGIA DO VIRALATISMO E A SOLUÇÃO PORTO RICO

O presente artigo está integrado a um projeto de pesquisa que tem como objetivo precípua cartografar diferentes apresentações discursivas do viralatismo nos veículos hegemônicos de mídia, que tem o poder, graças ao seu alcance e recursos, de pautar o debate público nacional. A pesquisa tomou como base o acervo digitalizado dos 3 maiores veículos de imprensa escrita do país: *Globo*, *Estadão* e *Folha de São Paulo*.

O mapeamento dos textos com o fito de flagrar a emergência de discursos vinculados ao viralatismo se deu em três etapas. Primeiramente, foram selecionados textos oriundos das seções de cultura, economia e política dos veículos listados, considerando que tais seções tenderiam a versar sobre temas relativos ao viralatismo. Em seguida, foi realizada a leitura superficial de textos produzidos pelos três veículos de mídia mencionados que tratassem dos temas destacados, buscando encontrar a emergência da ideologia do viralatismo nesses escritos. Finalmente, após a seleção de um corpus de artigos jornalísticos, foi empreendida uma segunda leitura dos textos, mais atenta e aprofundada, hierarquizando-os em face dos interesses da pesquisa. Ao cabo, seis textos foram escolhidos para serem submetidos à análise, com base no ferramental descrito na seção anterior. Neste artigo, contudo, apenas um escrito será posto em lente, intitulado “Solução Porto Rico”.

De autoria de Roberto Mangabeira Unger, professor do Departamento de Direito da Universidade estadunidense de Harvard e figura de expressão política no Brasil, o texto foi publicado na edição impressa, de 22 de setembro de 1998, do Jornal *Folha de São Paulo*, sendo, posteriormente, arquivado digitalmente pelo veículo de mídia. O artigo foi publicado na seção *Opinião*, ocupando uma posição de destaque na edição do pasquim. O texto em sua versão integral encontra-se apresentado no Anexo I. Aqui, abordaremos apenas alguns trechos em que a esfinge de interesse da pesquisa emerge de maneira mais patente e sistematizada.

Os trechos selecionados para comporem os dados deste estudo serão escrutinados à luz das estratégias de incorporação das ideologias em discurso e das categorias desenvolvidas no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), como já referido.

Em um olhar panorâmico, torna-se nítido que o texto produzido por Unger tem como objetivo precípua convencer o leitor, a partir de uma encenação de diálogo com as supostas elites nacionais, sobre os benefícios e a legitimidade da adoção da *solução Porto Rico*, que, em termos práticos, significa a abdicação absoluta por parte do Brasil de sua soberania em busca de uma vinculação institucional com os Estados Unidos da América (EUA). Porto Rico, pequena ilha situada no mar do Caribe, apesar de se ter tornado comunidade associada estadunidense e aberto mão completamente de sua autonomia nas mais diversas áreas, não possui o mesmo estatuto que os demais estados americanos. É justamente essa alternativa que é defendida por Unger como uma solução para os problemas fundamentais do Brasil.

Ao longo do desenvolvimento do texto, em um esforço argumentativo de costurar um painel discursivo capaz de dar subsídio à sua proposta arrojada, o autor enumera uma série de ideias que

materializam a ideologia do viralatismo. Alguns segmentos em que esse trabalho de articulação ideológica se mostra mais premente serão aqui destacados e analisados. Logo na abertura do escrito, Mangabeira assinala:

A incorporação do Brasil aos Estados Unidos como comunidade associada, no modelo Porto Rico, resolve os problemas fundamentais do país. É a grande reforma modernizante.

Segmento 1: Grande Reforma Modernizante

O professor abre o texto com a exposição direta e explícita de sua tese fundamental sobre o caminho para a superação dos *problemas fundamentais do país*: a transformação do Brasil, aos moldes de Porto Rico, em uma comunidade associada aos EUA. Temos, nestas linhas iniciais, o primeiro momento de erupção de uma estratégia discursiva de atualização do viralatismo que funcionará como um fio de Ariadne ao longo de todo o escrito: a dicotomização estabelecida a partir de uma polarização de valores. De um lado, o Brasil, nação marcada por problemas importantes, os quais serão listados em minúcia nos momentos seguintes do artigo da *Folha*. Do outro, os Estados Unidos, um referencial nacional de prosperidade e de institucionalidade política, cuja proximidade do Brasil pode patrocinar a nossa *grande reforma modernizante*.

Esse esforço de construção de um maniqueísmo axiológico entre Brasil e EUA ganha um componente de complexificação: a presença de Porto Rico, um exemplo a ser seguido pelo Brasil. Outrora país atrasado e de economia arcaica, a *associação* porto-riquenha aos vizinhos do norte teria lhes permitido um salto de modernização relevante, transformando a pequena ex-nação caribenha em um símbolo do sucesso de tal modelo de coligação internacional. Constitui-se, portanto, uma dicotomização triangulada, em que a polarização entre os dois extremos no espectro do dinamismo econômico (EUA e Brasil) é mediada pela figura emblemática de Porto Rico. Nesse sentido, a inferiorização voluntária perante o estrangeiro, preconizada por Nelson Rodrigues (2013) como um dos traços característicos do vira-lata, aqui se dá embrulhada em um raciocínio salvacionista: nosso rebaixamento é o único caminho para nossa entrada na modernidade global.

Essa estratégia de dicotomização é viabilizada pela introdução de uma série de expedientes avaliativos que, atribuindo valores radicalmente opostos a cada um dos elementos polarizados, acentua a composição da polarização. Por um lado, o Brasil é retratado como um país dotado de *problemas fundamentais*. Não bastasse a explicitação de tais vícios, o receituário trazido por Unger também se mostra tão depreciativo quanto a patologia: abrir mão de sua soberania nacional, um dos aspectos basilares da própria existência de um país e de um povo, para se tornar um apêndice dos Estados Unidos, aos moldes de Porto Rico. Por outro lado, a nação hegemônica do continente é qualificada a partir de uma avaliação cunhada na região semântica do Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005) como um espelho para a modernização brasileira. A avaliação sob a clave do Julgamento evidencia a prevalência de um caráter moral no juízo, entendendo o nível mais elevado de

sofisticação econômica dos estadunidenses como uma virtude ética. Assim, tal expediente avaliativo não apenas representa com cores elogiosas a nação da América do Norte, mas acentua ainda mais a dicotomização desta com sua vizinha tropical.

Esse movimento de cotejamento valorativo entre os EUA e o Brasil, prenunciado nas primeiras linhas do texto, se transforma em um padrão ao longo do escrito, emergindo em outros momentos, como podemos ver adiante:

Por que ter moeda atrelada ao dólar e sofrer o pesadelo de que nossos dólares acabem, se podemos ter o dólar como moeda? Por que importar de outro país tudo que respeitamos -o neoliberalismo, a ecologia, os patins, a ciência econômica-, se podemos sentir que vem de outra parte de nosso próprio país? Por que não unir a competência deles com nossa alegria? Só o preconceito impede.

Segmento 2: Competência e alegria

Os expedientes de materialização discursiva da ideologia do viralatismo, presentes em gérmen nos pródromos do texto, se patenteiam de maneira aguda no segmento em destaque. O autor retrata uma relação de subordinação do Brasil perante os Estados Unidos, que relegaria o nosso país a uma situação de dependência e subalternidade. Tal cenário, inicialmente restrito ao terreno econômico (uso do dólar como moeda oficial no Brasil), se estenderia por todo o panorama cultural, obrigando os brasileiros a importarem todas as coisas tidas como valiosas de um país estrangeiro. Porém, encavalada à denúncia de nossa inferioridade diante dos estadunidenses, Unger nos apresenta o receituário para a superação de tal estatuto: tornar-se parte oficialmente de nossa metrópole cultural.

Como assinalado no segmento anterior, a tática discursiva da dicotomização opera como um meio de materializar o viralatismo no texto em lente. No trecho em tela, tal expediente se imiscui ao esforço de Unger em tornar atrativa a ideia da associação aos Estados Unidos à luz do exemplo porto-riquenho. Portanto, o quadro de oposições produzido pelo autor aponta para um sentido político premente. Assim, num primeiro momento, o professor contrapõe uma conjuntura qualificada por ele como um *pesadelo* a um cenário de bonança e prosperidade, após a adoção do dólar americano como moeda oficial do país. Cabe destacar que o emprego do termo assinalado perfaz uma avaliação do contexto político-econômico nacional sediada na região semântica do Afeto (MARTIN; WHITE, 2005). Confere-se, de tal maneira, um poder retórico maior à valoração, que, ao tomar uma experiência subjetiva do autor, um sonho causador de perturbação, produz um jugo de maior peso acerca do quadro conjuntural escrutinado.

A dicotomização Brasil-EUA esboçada por Unger, inicialmente concernente apenas ao contexto econômico do nosso país, é transformada na linha seguinte em uma regra de organização das relações entre ambas as nações. O Brasil não seria, portanto, apenas um país monetariamente submisso à potência hegemônica do continente, mas experimental, também, a mesma submissão no

plano da cultura. Aqui, a estratégia discursiva da dicotomização se entrelaça em outro expediente: a standardização, isto é, a caracterização do contingente e particular como algo absoluto e total. Assim, a preferência de uma parte dos brasileiros por certas ideologias (*neoliberalismo, ecologia, ciência econômica*) e produtos (*patins*) oriundos do nosso vizinho do norte é tratada como uma predileção generalizada no país.

O enlace entre ambas as táticas de derramamento ideológico se dá justamente no emprego de tal generalização absolutizante como um meio de acentuar ainda mais a dicotomia entre ambos os países, agravando nossa situação de inferioridade perante os Estados Unidos. Em face dessa standardização de gostos nacionais, seríamos não apenas um entreposto financeiro dos americanos, mas também nos colocaríamos na posição de consumidores do cardápio simbólico estrangeiro.

Como um emoliente discursivo para o quadro retórico composto pelo autor, uma série de movimentos avaliativos são empreendidos, conferindo peso à relação de maniqueísmo erigida entre as duas nações iluminadas no texto. A assertiva estandardizante de que o Brasil importaria tudo que admira dos Estados Unidos constrói uma valoração de caráter ambivalente sob a égide do Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005). Por um lado, caracterizam-se esses artefatos culturais advindos da América do Norte como imbuídos de elevada qualidade, sendo o respeito dirigido por todos os brasileiros a esses elementos evidência do seu valor. Em contrapartida, o fato de todas as manifestações culturais dignas de admiração em nosso país serem importadas, indiretamente, erige um Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005) a respeito do valor cultural do nosso país. Ora, se uma nação não consegue construir autonomamente suas referências ideológicas e estéticas, tendo que trazê-las de alhures, tal impotência já evidencia sua inferioridade comparada.

Orientado pela dicotomização entre o Brasil e os Estados Unidos, Unger advoga a adesão política à comunidade associada como uma proposta de superação de nossa miséria cultural: os brasileiros não precisarão importar mais as boas ideias de uma nação mais desenvolvida, se o país aceitar tornar-se um apêndice da mesma. Aqui, temos uma manobra discursiva sagazmente operada pelo autor: se a comparação com o vizinho do norte nos coloca em posição de inferioridade, a integração com tal potência não apenas defenestra essa posição de rebaixamento, mas também nos permite sentirmo-nos participantes de um panorama civilizacional mais elevado. Dessa forma, a cultura que goza da admiração dos brasileiros poderia ser vista como uma produção nacional, proveniente *de outra parte de nosso próprio país*.

A pena do autor, portanto, produz não apenas uma avaliação comparativa ancorada na região do Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005) entre o arcabouço estético-intelectual de ambas as nações, mas generaliza (standardização) tal cotejamento de modo a usá-lo como uma ilustração dos benefícios da abdicação da soberania em nome de uma colonização voluntária pelos EUA. O caráter moral da avaliação cunhada sob a clave do Julgamento azeita esse trabalho retórico, pois atribui qualidades de natureza absoluta ao povo estadunidense ao passo que as afasta completamente do horizonte doméstico brasileiro.

Todo esse quadro ideológico-avaliativo tem seu apogeu na parte final do segmento: *por que não unir a competência deles com nossa alegria?* Apesar do trecho em destaque iluminar duas virtudes

referentes a cada uma das nações dicotomizadas (a alegria brasileira e a competência estadunidense), um olhar mais abrangente evidencia uma clara hierarquização entre as qualidades listadas. É preciso ter em mente que o texto tem como tema precípua uma proposta de caráter político-econômico, que tem como fundamento uma aludida discrepância no nível de desenvolvimento entre duas nações. Portanto, ainda que a alegria de um povo possa ser um atributo simpático, em um debate em torno de semelhante temário, tal qualidade inerente aos brasileiros se torna secundária em face da competência dos americanos. Assim, a explicitação da alegria como a qualidade digna de nota do nosso povo, em vez de endossar a necessidade de independência e afirmação da nacionalidade brasileira, depõe em sentido contrário. Marca-se, novamente, a dicotomização como um instrumento de materialização do viralatismo, a partir do emprego de uma rede de expedientes avaliativos, que cotejam uma nação caracterizada pela qualidade racional da competência a uma outra, qualificada por um atributo afetivo.

Essa dinâmica de dicotomização entre os Estados Unidos, laureados com elogios acerca de suas virtudes, e o Brasil, estigmatizados por seus vícios, se mantém no decorrer do texto, como podemos ver a seguir:

E se os Estados Unidos não quiserem? Uma maldição nos persegue: sempre que queremos vender o Brasil, faltam compradores. O contraste entre o pragmatismo de nossas elites e a tendência americana de oscilar entre os interesses e as cruzadas dá-me, contudo, esperança. Basta convencer os americanos de que esse é o primeiro passo para endireitar a humanidade que eles embarcam.

Segmento 3: faltam compradores

No trecho em lente, a dicotomização construída a partir da polarização avaliativa, que estrutura a argumentação do autor, é radicalizada ao ponto de se tornar uma caricatura. Ainda que o Brasil se coloque em posição de total rebaixamento, suplicando associação com a potência do norte, há o risco de os estadunidenses não nos quererem comprar. Agravando o desdém mundial atribuído ao nosso país, o autor qualifica o desinteresse das demais nações em adquirir o Brasil como uma *maldição*. Nesse quadro, a falta de *compradores* para o país, seguindo a lei da oferta e da demanda, comprovaria o nosso baixo valor, o que justificaria ainda mais a necessidade da venda.

Aqui, torna-se novamente patente o emprego da estratégia discursiva de standardização, operada com o intuito de estender a todo o país a *maldição* econômica da falta de demanda, que comprovaria nossa inferioridade. O termo *maldição* marca um juízo cunhado na região semântica do Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005), que caracteriza o desinteresse dos *compradores* internacionais no país não apenas como um dado constitutivo do Brasil, mas também como uma constante histórica. Afinal, se *sempre que querem(os) vender o Brasil*, tal empresa fracassa pela baixa procura estrangeira, evidencia-se a precariedade do país em todos os aspectos e a urgência de se consumir a venda de semelhante ativo desvalorizado.

A standardização, erigida no segmento 3, viabiliza outra tática discursiva de materialização

da ideologia do viralatismo: a dicotomização radicalizada. Essa oposição maniqueísta se constitui a partir de duas figuras metafóricas edificadas pelo autor com base em avaliações distintas de ambos os extremos da polarização. De um lado, temos os possíveis compradores internacionais do Brasil, materializados nos Estados Unidos. Essa nação é apresentada como salvadora messiânica de nosso país, sendo nossa associação submissa à potência anglo-saxã o único caminho para a superação de nossos *problemas fundamentais*. Do outro lado, há o Brasil, epítome do atraso, sendo as únicas coisas dignas de respeito em nossa terra produto da importação.

Além de sermos pintados com cores negativas, recebemos mais um aporte de desqualificação, sendo caracterizados como um *produto* completamente desvalorizado, a ponto de não despertar interesse em nenhum eventual *comprador* externo. Temos, portanto, um enlace entre os movimentos de concretização discursiva da ideologia do viralatismo e os expedientes de valoração distribuídos ao longo do fragmento em tela. O articulista instrumentaliza suas avaliações desabonadoras acerca do Brasil, contrapostas aos panegíricos à competência e ao humanismo dos norte-americanos, para reforçar ainda mais a dicotomização entre ambas as nações.

Diante do baixo poder de sedução econômica do Brasil, o autor do texto propõe uma alternativa que agrava ainda mais nosso rebaixamento perante os Estados Unidos: o recurso à caridade dos vizinhos da América do Norte. Afinal, se os atrativos brasileiros não são suficientes para fomentar a demanda de outras nações, caberia o apelo ao espírito humanitário dos americanos como um meio de convencê-los a apoiarem o projeto de associação subalterna do nosso país à comunidade estadunidense.

Inúmeras são as camadas de depreciação axiológica do Brasil e manifestação da ideologia do viralatismo no trecho sublinhado. Em primeiro lugar, a própria caracterização do perfil específico das elites dirigentes de cada um dos países já estabelece uma dicotomização que coloca o Brasil em posição de inferioridade em relação à potência do continente. Enquanto nossas classes mandantes teriam como traço marcante seu pragmatismo, ou seja, a prevalência de uma visão de mundo que privilegia os interesses de momento; as franjas mandatárias estadunidenses teriam como atributo principal sua inclinação aos sacrifícios em nome de causas humanitárias (*cruzadas*). Assim, estabelece-se uma hierarquização avaliativa através de um Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005). Esse tipo de avaliação, por sua natureza ética, qualifica a elite norte-americana como dotada de altivez e senso de moralidade. A partir da tática da standardização (THOMPSON, 1995), que atravessa todo o texto, o panegírico ao sentido moral aguçado da elite norte-americana derrama-se sobre a totalidade do povo. *Contrario Sensu*, o pragmatismo venal de nossa classe mandante também se generaliza para o restante dos brasileiros.

Unger pinta um quadro ideológico-axiológico bastante claro no segmento em tela: enquanto o Brasil é um produto sem atrativos econômicos na prateleira e seu povo é marcado por um pragmatismo intestino, os estadunidenses têm larga envergadura moral e meios para nos ajudarem como uma forma de filantropia. Em face desse diagnóstico, o autor nos apresenta um receituário que agrava ainda mais a nossa posição de rebaixamento moral e humilhação, movimentos que implicam em um Julgamento negativo de forte gradação contra o país. Na visão *pragmática* do profes-

sor, poderíamos empregar nosso oportunismo para convencer os nobres americanos de que a compra de um ativo sem valor (o Brasil) corresponderia a uma agenda humanitária, capaz de tocar seu espírito caridoso. Assim, venderíamos nosso produto sem atrativos como se sua aquisição fosse o *primeiro passo para endireitar a humanidade*. Além de rasteiros e inúteis, o Julgamento (MARTIN; WHITE, 2005) moralmente carregado do articulista também flerta com outro atributo tradicionalmente estigmatizado pelo viralatismo: a malandragem do brasileiro, que nos permitiria cobrar um preço inflacionado por nosso país apelando ao espírito altruísta do estrangeiro.

É justamente nesse cenário de valorações depreciativas do Brasil e panegíricos aos EUA que a *solução Porto Rico* é novamente introduzida de maneira triunfal como a panaceia definitiva para os males de espírito e essência do Brasil. Vejamos o arremate do texto proposto por Unger:

Sutis e insinuantes, nossos quadros dirigentes evitam ferir atavismos. Entretanto, o avanço em direção à saída Porto Rico explica muito do que nos tem ocorrido e nos ocorrerá nos próximos meses. Já nos adiantamos rumo à solução final para o Brasil.

Segmento 4: saída Porto Rico

As linhas argumentativas, as frentes de materialização da ideologia do viralatismo e os expedientes avaliativos, que estruturaram todo o escrito ora examinado, reaparecem de maneira condensada no seu parágrafo final. Primeiramente, o autor novamente emprega o artifício da estandarização de modo a caracterizar a totalidade dos brasileiros a partir de um jugo sobre nossa camada dirigente. Os adjetivos *sutis* e *insinuantes* possuem, nesse sentido, um caráter ambíguo. Do ponto de vista do jogo político, sutileza e capacidade de insinuação são qualidades dignas de elogio, pois permitem que o agente da disputa de poder consiga se articular de uma maneira mais eficiente e dissimulada.

Contudo, no panorama de valores compartilhados no senso comum nacional, tais atributos também possuem um caráter negativo. Ser sutil e insinuante significa dispor do ardil de enganar, mentir e agir de modo oportunista com o fito de consumir seus interesses. Logo, há um Julgamento de natureza ética (MARTIN; WHITE, 2005) subjacente à categorização proposta pelo articulista, o qual escorre metonimicamente para todo o restante da sociedade através do mecanismo da estandarização, usado ao paroxismo ao longo do texto.

Essa sofreguidão pragmática do brasileiro, além de desqualificá-lo, também pode ser instrumentalizada com o objetivo de superar outro problema de nossa gente: nosso atavismo. Essa noção, proveniente da biologia, tende a ser empregada no discurso político com o intuito de referir-se a posicionamentos e ideias políticas que se assentam em uma espécie de conservadorismo estéril, guiado apenas pelo desejo atávico de manter as coisas da forma que estão. Esse tipo de comportamento tende a ser classificado nos circuitos ideológicos mais liberais como um freio ao progresso e à modernização, sendo esta a linha argumentativa adotada pelo articulista. Esse traço de atavismo

de parte dos brasileiros contrasta com o pragmatismo exaltado por Unger. Aqui, reside um ponto interessante: enquanto os estadunidenses são adjetivados a partir de qualitativos virtuosos (altruísmo, humanismo, etc.), os brasileiros recebem uma caracterização negativa, ora sendo especiosos e egoístas; ora sendo paroquiais e atávicos.

No trecho final do segmento 4, Unger retoma de maneira explícita a ideia da *saída Porto Rico*, apresentando-a novamente como a solução definitiva para o nosso drama. Temos, então, o retorno da dicotomia triangular esboçada em segmentos anteriores do escrito. Assim, o estatuto colonial de Porto Rico é propagandeado como uma ponte capaz de mediar os dois pólos do maniqueísmo axiológico composto pelo professor. A única *esperança* do Brasil sonhar em equiparar-se em todos os aspectos aos vizinhos do norte é a transformação em uma *comunidade associada*, eufemismo para entreposto oficializado. O exemplo porto-riquenho, uma nação que se entregou à potência lindeira, é vendido, de maneira definitiva, como a única alternativa viável de modernização econômica do Brasil.

Todas as camadas ideológicas do viralatismo teorizadas pela pena de Nelson Rodrigues se mostram presentes no texto de maneira aguda. A inferiorização diante dos Estados Unidos e Porto Rico é patente. Todas as referências ao nosso país ao longo do escrito são depreciativas. Até mesmo quando o autor busca acariciar o ego da elite mandante brasileira, ele o faz a partir de qualitativos ambíguos, que muito mais revelam lacunas morais do que virtudes políticas. Em contrapartida, os EUA são apresentados como um parâmetro de virtude e sucesso, cuja emulação é tida como uma panaceia absoluta a todos os nossos dramas nacionais. É justamente nessa linha de raciocínio que o pequenino Porto Rico também se converte em um espelho para uma nação de proporções continentais como o Brasil. Os porto-riquenhos, uma colônia voluntária perfeita, assentiram em se desfazer de sua soberania nacional em nome de se integrar economicamente ao império do norte, devendo seu exemplo guiar as franjas mandantes brasileiras na mesma direção.

Além da inferioridade, outras propriedades do viralatismo se fazem presentes de maneira candente no texto de Unger. A noção do Brasil como um fracasso absoluto (tanto contemporaneamente quanto em sua história) e a visão pessimista de futuro para o país estruturam todo o artigo. A ideia de que os *problemas fundamentais* do país somente poderiam encontrar resolução com a virtual dissolução nacional e sua incorporação como colônia institucional dos EUA já evidencia um entendimento do Brasil como um projeto frustrado de nação – como uma empresa falida que precisa ser comprada, “a preço de banana”, por uma concorrente rica e próspera. Logo, a *solução Porto Rico* é um receituário para a debacle do Brasil, denunciando a nossa inviabilidade enquanto país autônomo.

Além disso, o texto está saturado de pessimismo em relação ao futuro brasileiro independente. A própria denúncia da suposta falta de *compradores* para o Brasil e o apelo à caridade humanista dos anglo-saxões como *esperança* evidencia o olhar depreciativo e de expectativas sombrias em relação ao porvir brasileiro. Tal cenário de penumbra se modifica em face da possibilidade de adesão ao cinturão institucional americano, seguindo os passos de Porto Rico. À luz desse novo horizonte, o país poderia, de maneira quase miraculosa, incorporar as virtudes e ideologias estadunidenses aqui admiradas, tornando-as também características da brasilidade. Seria, portanto, um renasci-

mento não apenas político-econômico, mas espiritual do Brasil: um renascimento que antes exigiria a eutanásia da nação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo precípua deste estudo foi gerar entendimentos sobre as formas como a ideologia do viralatismo se fez patente no discurso da imprensa hegemônica nacional. No decorrer da análise, uma série de recursos semântico-avaliativos foram documentados em operação, agindo como instrumento de inscrição do viralatismo no texto escrutinado. Alguns entendimentos erigidos com base na análise empreendida são dignos de nota.

Em primeiro lugar, vale assinalar que o texto de Unger expressa de uma maneira quase caricatural um sistema ideológico que deságua em uma infinidade de posicionamentos políticos comumente flagrados na grande parte da mídia hegemônica nacional. O próprio fato de o texto ter sido publicado no jornal de maior prestígio e circulação do país torna nítida a adesão de parte importante das classes dominantes nacionais ao projeto advogado pelo professor.

Apesar da falsa penumbra de imparcialidade dissimulada pelos veículos de imprensa, o artigo analisado converge de forma inequívoca com a linha editorial esposada pelo jornal que o hospeda. Enquanto um pasquim, que atua na arena discursiva como defensor implacável do projeto neoliberal em nosso país, a Folha de São Paulo se vale pragmaticamente de alguns dos mitos que orbitam o discurso jornalístico (como a liberdade de expressão e a neutralidade da imprensa), franqueando o espaço de suas páginas apenas a articulistas que expressam opiniões e interpretações de mundo alinhadas aos interesses dos grupos econômicos que controlam essa empresa de mídia. Esse falso debate serve para marginalizar e estigmatizar qualquer forma de dissenso ou contestação ao arcabouço ideológico dominante, produzindo um consenso artificial em torno da agenda que congrega as franjas oligárquicas do país.

Ademais, é importante destacar que as premissas fundadoras do viralatismo, em especial, o desencanto perante o futuro do país e a sua inferioridade face às nações desenvolvidas, desempenham uma função de proa na viabilização política de propostas como a *solução Porto Rico*. Elas agem como emoliente ideológico de propostas que implicam na submissão extremada do país diante de interesses externos. Naturalmente, semelhantes ideias somente se tornam viáveis se setores majoritários da população se convencerem a respeito do fracasso e da inferioridade do Brasil.

À parte os interesses políticos de ocasião endossados pelo viralatismo, essa ideologia é uma presença constante no ecossistema de ideias do país. Desde associações estapafúrdias entre nosso clima tropical e os problemas socioeconômicos do país até um deslumbramento alienado diante dos modos de vida de outros povos: a matriz simbólica que preconiza a inferioridade brasileira se entranha nas mais diferentes instâncias do debate público brasileiro. Logo, compreender os fundamentos e premissas desse sistema de ideias a serviço do poder (THOMPSON, 1995) e seus caminhos de materialização discursiva pode nos ajudar a entender de maneira mais profunda a retroali-

mentação entre os modelos ideológicos e o discurso. Assim, podemos enxergar a forma como esse enlace se manifesta como uma força política em nosso país, defendendo os interesses de poucos e viabilizando a submissão de quase todos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BOITO JR., Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. *Crítica Marxista*. n. 42, maio, p. 155-162, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Arnold, 1994.
- MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R.. *The language of evaluation*. Great Britain: Pelgrave/ Macmillan, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigad Mores, 1999.
- RODRIGUES, Nelson. *A Pátria de chuteiras*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira Participações S.A., 2013.
- SCHOMMER, Aurélio. *História do Brasil vira-lata: as razões históricas da tradição autodepreciativa brasileira*. Anajé: Casarão do Verbo, 2012.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- UNGER, Roberto Mangabeira. A Solução Porto Rico. *Folha de São Paulo*, 22 set. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz22099807.htm>

Solução Porto Rico

ROBERTO MANGABEIRA UNGER

A incorporação do Brasil aos Estados Unidos como comunidade associada, no modelo Porto Rico, resolve os problemas fundamentais do país. É a grande reforma modernizante.

Considera-se singular o caso de Porto Rico. Na história moderna independência sempre pesou mais do que dinheiro. Explica-se dizendo que foi tão completa a destruição da economia e da família em Porto Rico que matou o desejo de desenvolver projeto nacional de vida coletiva. Só por isso é que os porto-riquenhos teriam preferido a associação à independência. A aparente anomalia pode ser prenúncio. O nacionalismo, como o liberalismo e o socialismo, é uma ideologia elaborada na Europa no início do século 19. Dali se difundiu. Antes disso, conveniências, não fantasias, orientavam a construção dos Estados soberanos. Hoje a justificativa de manter Estado nacional é organizar a sociedade de forma própria. Não basta a mera consciência de diferenças culturais; até um Estado federado como o Haváí conserva muito folclore. Esvaziadas de conteúdo institucional, identidades viram idiosincrasias. Não justificam o apego à idéia ultrapassada da nação. Não há elite tão indiferente às ideologias e tão objetiva no descortino de seus interesses quanto a brasileira. Aquilo que sempre se ridicularizou como seu hábito de aderir às ondas no mundo sem acreditar nelas, e sem se deixar contaminar pelas febres ideológicas que tantas vezes desorientaram nossas classes médias, agora mostrará seus benefícios. Ontem é amanhã: essa oligarquia já nasceu pós-moderna. Por que ter moeda atrelada ao dólar e sofrer o pesadelo de

que nossos dólares acabem, se podemos ter o dólar como moeda? Por que importar de outro país tudo que respeitamos -o neoliberalismo, a ecologia, os patins, a ciência econômica-, se podemos sentir que vem de outra parte de nosso próprio país? Por que não unir a competência deles com nossa alegria? Só o preconceito impede.

Grave obstáculo seria a resistência de nossa elite às mudanças de comportamento exigidas pela incorporação. Mesmo comunidade associada cai sob a lei federal americana, que castiga severamente práticas corriqueiras entre nossos endinheirados e poderosos, como a sonegação fiscal e o assédio sexual. Outro dia um diretor do Banco Central anunciou a jornalistas que o preço das ações de empresas brasileiras estava tão atraente que ele próprio comprara algumas. Noticiou-se depois que o Banco Central interveio na Bolsa para elevar os preços. Nos Estados Unidos esse diretor teria saído algemado do banco. Quem apareceu algemado aqui foi um cantor que haveria cometido assalto desastrado para sustentar o vício. Para consumir a união americana, os nossos correrão o risco jurídico confiantes em sua esperteza. Dirão: entre ingênuos como os americanos, deitamos e rolamos.

E se os Estados Unidos não quiserem? Uma maldição nos persegue: sempre que queremos vender o Brasil, faltam compradores. O contraste entre o pragmatismo de nossas elites e a tendência americana de oscilar entre os interesses e as cruzadas dá-me, contudo, esperança. Basta convencer os americanos de que esse é o primeiro passo para endireitar a humanidade que eles embarcam.

Sutis e insinuantes, nossos quadros dirigentes evitam ferir atavismos. Entretanto, o avanço em direção à saída Porto Rico explica muito do que nos tem ocorrido e nos ocorrerá nos próximos meses. Já nos adiantamos rumo à solução final para o Brasil.

Submissão: 02/03/2023

Aceite: 15/01/2024

DO ÍNTIMO AO ESCANCARADO: UMA ANÁLISE DE MANCHETES DE NOTÍCIAS À LUZ DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

FROM INTIMATE TO EXPOSED: ANALYZING OF NEWS HEADLINES IN LIGHT OF THE APPRAISAL SYSTEM

Dharvind Anacleto Aguiar¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0009-0009-2580-3620>
dharvind@aluno.puc-rio.br

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega²

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-0194-0120>
adriananobrega@puc-rio.br

RESUMO: Por meio do Sistema de Avaliatividade, no prisma da Linguística Sistêmico-Funcional, este trabalho investiga, a partir de escolhas léxico-gramaticais, a presença de recursos linguísticos avaliativos em manchetes de sites de notícias que divulgaram um comentário feito pelo jornalista Marcelo Cosme sobre sua família, em rede nacional, enquanto apresentava o Jornal Hoje. Também refletimos, sob o viés teórico dos estudos queer em Linguística Aplicada Contemporânea, acerca da (des)essencialização das práticas sociais e discursivas, problematizando, sobretudo, a visão de estranhamento direcionada às performances discursivas de pessoas LGBTQIA+. A análise indica que as manchetes refletem o posicionamento implícito de quem as redigiu no que se refere ao comentário de Cosme, julgado negativamente nos âmbitos da estima social e da sanção social. Os entendimentos criados apontam a necessidade de queerizarmos/desessencializarmos nossas práticas sociais e discursivas em prol da construção de um mundo contemporâneo que aprecie a diversidade e que respeite as vidas LGBTQIA+.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística aplicada contemporânea; Estudos queer; Desessencialização; Avaliatividade; Manchetes.

ABSTRACT: Through the Appraisal System, within the framework of Systemic Functional Linguistics, this study investigates, based on lexico-grammatical choices, the presence of evaluative linguistic resources in headlines from news websites that reported a comment made by journalist Marcelo Cosme about his family on national television while hosting “Jornal Hoje”. We also reflect upon the (de)essentialization of social and discursive practices questioning, above all, the sense of estrangement directed towards the discursive performances of LGBTQIA+ individuals from the theoretical perspective of queer studies in Contemporary

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGEL/PUC-Rio). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Doutora em Letras/Estudos da Linguagem. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio).

Applied Linguistics. The analysis indicates that the headlines reflect the implicit stance of their authors regarding Cosme's comment, which was negatively judged in terms of social esteem and social sanction. The insights generated point to the need to queerize/de-essentialize our social and discursive practices in favor of building a contemporary world that values diversity and respects LGBTQIA+ lives.

KEYWORDS: Contemporary applied linguistics; Queer studies; De-essentialization; Appraisal system; Headlines.

“Tudo seguia o caminho dito como natural, até a repressão sobre ser quem sempre fui.”
(COSME, 2021, p. 14)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, propomos a análise de manchetes de sites de notícias que divulgaram um comentário feito pelo jornalista Marcelo Cosme, no dia 20 de maio de 2023, enquanto apresentava o Jornal Hoje, na Rede Globo de televisão. Nesse contexto, o objetivo é investigar a presença de recursos linguísticos avaliativos nas manchetes, a partir das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos autores das notícias. Além disso, buscamos refletir acerca da (des)essencialização nas/das relações sociais, mas, sobretudo, problematizamos a visão de estranhamento e de não naturalização direcionada, ainda hoje, às relações queer.

Para isso, filiamos-nos aos estudos queer em Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES et al, 2013, 2022; BORBA, 2015) com o fito de criar inteligibilidades sobre discurso, gênero e sexualidade na contemporaneidade. Isso significa que este trabalho é de caráter qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), já que objetiva entender a socioconstrução das relações sem a pretensão de quantificar resultados. Para a análise das manchetes, por sua vez, alinhamos-nos ao Sistema de Avaliatividade (SA) (MARTIN; WHITE, 2005), pautado na concepção sociossemiótica de linguagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Este trabalho, portanto, organiza-se em quatro partes. Na primeira delas, discutimos sobre os pressupostos teórico-reflexivos que orientam a análise. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada, os construtos teórico-analíticos segundo os quais se fundamenta a investigação e, também, o contexto ao qual a pesquisa se insere. Na terceira parte, desenvolvemos a análise das manchetes e discutimos sobre os resultados. Por fim, encerramos este trabalho com algumas reflexões por nós produzidas a partir das observações realizadas.

2. CONSTRUTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS

Para uma melhor compreensão dos construtos teóricos que fundamentam este trabalho, bem como para fins de organização, devemos dizer que separamos esta seção em três subseções, sendo

que, primeiramente, discorreremos sobre a mídia e suas práticas discursivas, sob o olhar de linguistas críticos. Ademais, também trazemos a noção de desessencialização como um dos alicerces teóricos da Linguística Aplicada Contemporânea. Já na terceira subseção, discutimos sobre o termo queer e sobre as contribuições dos estudos queer em LA, além de defendermos a necessidade cada vez mais urgente de queerizarmos, isto é, desessencializarmos as práticas sociais e discursivas.

2.1. A MÍDIA

Não é novidade que a mídia, em suas múltiplas manifestações (jornal, revista, televisão, internet, rádio etc.), ao longo de décadas, tem desempenhado um importante — mas perigoso — papel na sociedade, o qual é capaz de formar opiniões, além de (re)produzir padrões sociais e de proliferar ideias sobre os mais diversos assuntos e em quaisquer esferas da vida contemporânea. É por esse motivo que linguistas e estudiosos como Fairclough (1995), Van Dijk (1998) e Moita Lopes e Fabrício (2005), que se debruçam sobre os discursos midiáticos, compreendem esse meio de comunicação social como um tipo de construção política e ideológica, uma vez que “os textos midiáticos [...] contribuem para a reprodução e cristalização de relações sociais de dominação, embora também possam operar, em princípio, para a transformação.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2005, p. 256).

Um dos maiores perigos dessa atuação da mídia na manutenção das relações sociais de dominação reside no fato de que ela ocorre de maneira implícita. Isso porque as notícias, por exemplo, que em tese apenas informam o leitor sobre algum acontecimento cotidiano, também podem moldar sua opinião, já que não existe discurso livre de ideologias e, portanto, nenhuma interpretação discursiva de algum fato é neutra ou objetiva (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2005). Logo, até mesmo as escolhas léxico-gramaticais de uma notícia refletem as visões de mundo de quem a redigiu. Nesse sentido, é perigoso que termos utilizados para referenciar pessoas, lugares, acontecimentos etc. sejam entendidos como mera descrição ou que opinião seja confundida com fato consumado (RAJAGOPALAN, 2003).

Isso ocorre porque a prática discursiva, compreendida como construção política e ideológica, de acordo com Fairclough (2001), é capaz de essencializar as relações de poder, uma vez que o discurso

naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94)

Nessa perspectiva, a compreensão de que as práticas sociais e discursivas podem atuar para a manutenção ou para a transformação das relações de poder ganhou destaque nos estudos linguísticos, com a chamada “virada linguística e cultural”, como se observa a seguir.

2.2. A LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA

Também chamada de virada icônica, a reconfiguração de paradigma pelos quais passaram os estudos linguísticos e filosóficos, no século XX, fez com que áreas como a LA tivessem suas bases epistemológicas revisadas. A partir disso, desenvolve-se, nesses estudos, uma orientação crítico-reflexiva que investiga o papel da linguagem na sociedade e que interroga as práticas sociais na contemporaneidade (FABRÍCIO, 2006). Alinhado a essa concepção, Rampton, em 2006, provocou-nos com questionamentos sobre o que ocorreria se os estudos em humanidades e em ciências sociais passassem a focalizar as margens e não os centros; se as discussões contemplassem a política, a ideologia, a exclusão, a resistência; se o antiessencialismo se tornasse pauta nos debates e os pesquisadores comesçassem a ver as relações humanas como construções sociais no aqui e no agora (RAMPTON, 2006).

A essas questões, portanto, respondemos: ocorreu e ocorre o surgimento de trabalhos como este, cuja finalidade é construir entendimentos responsivos à vida social (MOITA LOPES, 2009), criando alternativas sociais juntamente com as vozes dos que estão à margem e politizando o ato de pesquisar (MOITA LOPES, 2006). É por essa razão que este estudo se ancora à Linguística Aplicada Contemporânea (MOITA LOPES et al, 2006, 2013, 2022; RAJAGOPALAN, 2011), a qual é crítica (RAJAGOPALAN, 2003) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), pois propõe a desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e a desconstrução de epistemologias e de práticas sociais tradicionais, normativas e essencialistas que marginalizam e violentam sujeitos que delas se desviam.

Para Fabrício (2006), os estudos em LA que apostam nos descaminhos e na desaprendizagem de conhecimentos tidos como verdades incontestáveis conseguem responder mais fecundamente às problematizações do mundo contemporâneo, além de entender melhor os sujeitos e as construções de sentidos na atualidade. Isso porque, ainda segundo a linguista, a LA como prática questionadora coloca-se em movimento contínuo e suspeita dos sentidos usuais. Em outras palavras, a produção de conhecimento em LA deve mover-se em constante autorreflexão, de modo a desnaturalizar tradições epistemológicas e a desessencializar as relações e as práticas sociais e discursivas, somando-se à pluralidade e à diversidade contemporâneas.

Tal postura, neste trabalho, é justificada pela necessidade de valorização das diversas formas de sermos e de atuarmos no mundo. Nesse contexto, é preciso entender que a mistura e a pluralidade (das práticas, dos conhecimentos, das identidades etc.) não são negativas (FABRÍCIO, 2006). Portanto, uma LA que se engaja na desontologização da relação entre linguagem e diversidade é capaz de amplificar a voz de sujeitos que estão à margem da sociedade, quais sejam pessoas com deficiência, LGBTQIA+, população de baixa renda, mulheres, negros/as, indígenas etc. Com efeito, rompe-se com significações sociais normativas que, apesar de fantasiadas de práticas substanciais/naturais pré-determinadas, não passam de produções de sentidos sobre os modos de vida, as quais são, como já mencionado, socialmente construídas.

É por isso que, na subseção seguinte (e, de maneira geral, ao longo de todo o trabalho), alinhamo-nos aos estudos queer em LA para propor a queerização das práticas sociais e discursivas.

2.3. OS ESTUDOS QUEER EM LA

Antes de discutirmos de fato sobre os estudos queer em LA, entendemos que é necessária uma breve conversa sobre o termo queer. Nesse contexto, convocamos a voz de Louro (2001, p. 546 apud BORBA, 2015, p. 96), para quem queer representa um posicionamento contrário a qualquer tipo de normalização, ou seja, significa a diferença, cuja forma de ação não apenas é transgressiva como também perturbadora. Borba (2015), por sua vez, explica que o termo em questão, que inicialmente foi designado de forma vexatória e pejorativa a mulheres e homens homossexuais, no final da década de 1980, foi apropriado por esses grupos em um ato político. A partir disso, de acordo com o linguista, teóricos/as gays e lésbicas também ressignificaram o termo, que passou a definir os estudos que se debruçavam sobre a homossexualidade.

Borba (2015) elucida, então, que há dois sentidos distintos para a palavra queer, sendo que o primeiro deles, de modo geral, diz respeito a grupos de gays, lésbicas e transgêneros, enquanto o outro significado se refere à área de estudos sobre essa população. Assim, no que concerne aos estudos queer, o linguista argumenta que os/as teóricos/as dessa área

têm como alvo direto de investigação e crítica a construção da heteronormatividade, ou seja, as regras que normatizam e naturalizam a heterossexualidade como modo “correto” de estruturar o desejo. Destarte, um dos principais construtos teórico-metodológicos dessa teoria é a desnaturalização/desontologização do que é considerado normal e, por conseguinte, daquilo que é relegado à zona da anormalidade. (BORBA, 2015, p. 96)

Nessa toada, Moita Lopes (2022) relembra-nos da revolução provocada por Butler, inclusive entre as próprias feministas, quando defendeu que a essencialização do gênero impunha limites aos corpos das mulheres e que, por isso, era algo pernicioso. É importante destacar, portanto, que Butler é reconhecida como uma das precursoras das teorizações queer. Em sua obra intitulada Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade, a filósofa norte-americana questionou conceitos até então essencializados, como o conceito de gênero, que, para Butler ([1990] 2018, não paginado), “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” Dessa forma, o gênero se origina a partir de um fazer performativo, o qual constrói sentidos sobre quem somos na sociedade (BUTLER, [1990] 2018).

De maneira semelhante, Borba (2015, p. 97) entende que a heteronormatividade também é construída a partir de regras produzidas socialmente, as quais “controlam o sexo dos indivíduos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural.” Conforme defende o linguista, esse efeito de substância causado pela heteronormatividade é performativo, na medida em que, sendo reiteradamente repetido, é capaz de produzir o que nomeia, reforçando, então, as normas de gênero (BORBA, 2015).

É, portanto, a partir da interação discursiva que, performativamente, o gênero emerge (MOITA LOPES, 2022). Trocando em miúdos, podemos afirmar que existe gênero porque o discurso

existe. Logo, de acordo com Borba (2015), filiar-nos aos estudos queer significa problematizar os discursos sobre sexualidade, os quais normatizam determinados sujeitos ao passo que outros são marginalizados.

Sob esse viés, se desejamos, enquanto linguistas aplicados, queerizar não apenas os estudos linguísticos, como também as práticas sociais e discursivas, devemos olhar criticamente para qualquer sentido de essencialização que seja atribuído aos corpos, conforme argumenta Moita Lopes (2022). Não à toa, defendemos uma ideologia linguística “que vai ao encontro das teorizações queer e de sua preocupação crucial com a desessencialização ou a descristalização de quem somos [...]” (MOITA LOPES, 2022, p. 33).

Sendo assim, essa postura adotada representa a nossa preocupação com os estudos da linguagem, bem como o nosso compromisso com a construção de uma sociedade mais (auto)crítica, justa e livre de preconceitos. Nossa contribuição se dá, portanto, por meio da promoção da reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, que podem ser esmiuçados por meio de diversos construtos teórico-analíticos. Na próxima seção, apontamos os pressupostos utilizados, especificamente, nas análises do presente estudo.

3. METODOLOGIA, CONSTRUTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS E CONTEXTO DE PESQUISA

Este trabalho tem como viés metodológico o paradigma de pesquisa qualitativo e interpretativista (DENZIN; LINCOLN; 2006). Isso porque a análise aqui apresentada, em vez de mensurar resultados, figura a nossa compreensão, enquanto pesquisadores, sobre o objeto estudado, baseada em “um conjunto de crenças e sentimentos [nossos] em relação ao mundo” (DENZIN; LINCOLN; 2006, p. 34). Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (2013) quando afirma que não é possível estudar questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça etc. de maneira essencializada e quantificável, pois

[q]ualquer possibilidade de desessencializar teoricamente nossas sociabilidades vai na contramão de metodologias que operam com padronizações, significância estatística, variáveis dependentes e independentes etc., uma vez que tal metodologia necessariamente inclui essencializações dos sujeitos sociais e padronizações de variáveis para as pesquisas serem levadas a efeito, o que descortina, portanto, incoerências teórico-metodológicas. (MOITA LOPES, 2013, p. 231)

Ressaltamos, ainda, que essa postura de nos contrapormos aos modos engessados de fazer pesquisa quantitativa não significa dizer que vale tudo (FABRÍCIO, 2006) nas pesquisas de caráter qualitativo. Por isso, na próxima subseção, discorreremos sobre os construtos teórico-analíticos que nos auxiliaram nas interpretações e que possibilitaram a realização de uma análise responsiva aos estudos linguísticos brasileiros. Por último, na subseção seguinte, explicamos o contexto desta pesquisa.

3.1. SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

O SA (MARTIN; WHITE, 2005) é um instrumento de análise que possibilita identificar gostos, emoções e avaliações nos discursos de falantes/escritores. Essas interações textuais podem ser explícitas ou implícitas, expressas com maior ou menor grau de intensidade e de solidariedade com o ouvinte/leitor. Dito de outra forma, nas palavras de Vian Jr., Souza e Almeida (2010, p. 11), o SA pode ser entendido como “um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas.”

Antes de prosseguir, precisamos destacar que é na LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) que se alicerça a base teórica do Sistema de Avaliatividade. A LSF, então, pode ser caracterizada como uma teoria social, a qual encontra na sociedade e no contexto de uso os fundamentos para estudar a linguagem; e como uma teoria semiótica, uma vez que se ocupa da linguagem em suas diversas manifestações (BARBARA; MACÊDO, 2009). Ou seja, trata-se de uma teoria que busca responder de que modo, onde, porque e para que, enquanto indivíduos e sociedade, usamos a língua(gem). Sendo assim, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 23) “[...] a análise sistêmica revela que a funcionalidade está intrínseca à linguagem: quer dizer, toda arquitetura da linguagem está organizada em linhas funcionais.”

Nesse sentido, o SA inscreve-se na metafunção interpessoal, que, por sua vez, relaciona-se às interações sociais exercidas discursivamente pelos falantes/escritores. Além disso, vale lembrar que esse sistema interpessoal está situado no estrato da semântica do discurso e é realizado no estrato da léxico-gramática (VIAN JR, 2010). Nesse contexto, as ferramentas disponibilizadas pelo SA para a análise de avaliações discursivas partem de três subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento (grafados com a primeira letra maiúscula para evitar confusão com os usos corriqueiros dessas palavras).

O subsistema Engajamento investiga as negociações de sentidos e as vozes presentes no discurso. Já o subsistema Gradação, revela o grau de intensidade das avaliações. Por último, mas não menos importante, uma vez que é sobre ele que nos debruçamos neste trabalho, o subsistema Atitude evidencia a natureza atitudinal (sentimentos, gostos, julgamentos etc.) da avaliação. A escolha, então, se justifica em razão do lugar central ocupado por esse subsistema no processo avaliativo (ALMEIDA, 2010). Desse modo, no que se refere ao subsistema Atitude, Martin e White (2005) o dividem em três tipos de recursos, quais sejam: Afeto, Julgamento e Apreciação. Esse é usado para atribuir valor às coisas, enquanto o Julgamento avalia o caráter e, por fim, o Afeto é utilizado para expressar emoções (VIAN JR, 2010).

Como mencionamos acima, focalizamos neste trabalho o subsistema Atitude, mais especificamente, porém, o recurso Julgamento. Isso porque essa categoria semântica oferece meios que possibilitam avaliar positiva ou negativamente o comportamento dos indivíduos, a partir de variados princípios normativos (MARTIN; WHITE, 2005). Também cabe ressaltar que o Julgamento revela a utilização (explícita ou implícita) da linguagem avaliativa, a qual pode expressar crítica/

elogio e/ou condenação/exaltação no que diz respeito ao comportamento humano (IKEDA, 2010).

Nesse prisma, são duas as categorias que compõem o recurso Julgamento: estima social e sanção social. A primeira, de acordo com White (2004, p. 187 apud NUNES; CABRAL, 2013, p. 252), tem a ver com “avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais”. Além disso, os julgamentos de estima social podem se dar no âmbito da normalidade, da capacidade e da tenacidade, como se observa no Quadro 1:

Quadro 1: Estima social

| JULGAMENTO DE ESTIMA SOCIAL | | |
|-----------------------------|-----------------------------|--|
| Normalidade | o quão especial alguém é? | <i>Excêntrico, normal, estranho, encantador, imprevisível, familiar, obscuro, estável...</i> |
| Capacidade | o quão capaz alguém é? | <i>Hábil, imaturo, competente, improdutivo, inteligente, burro, saudável, doente...</i> |
| Tenacidade | o quão dependente alguém é? | <i>Corajoso, tímido, perseverante, covarde, leal, impaciente, decidido, distraído...</i> |

Fonte: Adaptado de SILVEIRA (2012), com base em MARTIN e WHITE (2005),

Os Julgamentos de sanção social, por sua vez, envolvem “[...] regulações, leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado” (ALMEIDA, 2010, p. 106). Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, com base em Martin e White (2005), quando um indivíduo rompe uma sanção social, isto é, quebra uma regra, penalidades devem ser aplicadas para puni-lo. Essa categoria de avaliação pode ocorrer nos âmbitos da veracidade e da propriedade, conforme ilustra o Quadro 2:

Quadro 2: Sanção social

| JULGAMENTO DE SANÇÃO SOCIAL | | |
|-----------------------------|--|---|
| Veracidade | o quão honesto alguém é? | <i>Verdadeiro, falso, honesto, desonesto, franco, manipulador, direto, discreto...</i> |
| Propriedade | o quão distante da repreensão alguém está? | <i>Bom, mau, ético, antiético, generoso, imoral, humilde, corrupto, altruísta, injusto...</i> |

Fonte: Adaptado de SILVEIRA (2012), com base em MARTIN e WHITE (2005).

Apesar de os exemplos apresentados nos quadros acima (em itálico) ajudarem no entendimento das categorias de julgamentos, é necessário frisar que eles não devem ser levados à risca. Isso porque esses léxicos são avaliativos na medida em que estão inseridos em um determinado contexto. Contudo, existem cenários em que sequer há um léxico avaliativo expresso no discurso. Nesse caso, o julgamento se dá de forma implícita e é denominado, no SA, como *token*, o qual pode evocar a avaliatividade, a depender do contexto.

Portanto, há três tipos de Julgamento: explícito (inscrito), implícito (evocado) e provocado. Esse último, segundo Nunes e Cabral (2013, p. 253), “é intermediário entre o inscrito e o evocado, pois se manifesta mediante alguma forma de linguagem avaliativa, em que há algo vagamente crí-

tico na sentença.”

É, então, por meio dessas ferramentas metodológicas que, na seção de análise, investigamos as avaliações e os julgamentos presentes em manchetes de jornais *online*. Antes, porém, explicamos brevemente, na próxima subseção, o contexto de origem deste trabalho.

3.2. CONTEXTO DE PESQUISA

No dia 20 de maio de 2023, enquanto apresentava o Jornal Hoje, da Rede Globo de televisão, o jornalista Marcelo Cosme, após a exibição de uma reportagem sobre queijos de Minas Gerais, fez um comentário, dizendo que esse alimento não podia faltar em sua casa, principalmente no café da manhã, uma vez que é casado com um mineiro. No entanto, o que parecia ser um simples comentário teve uma discrepante repercussão na mídia. Isso porque diversos sites e portais de notícias *online* divulgaram matérias que não apenas sensacionalizavam a fala de Cosme como também a estranhavam, tratando-a como atípica, a ponto de ser relevante noticiá-la.

Após essa repercussão, Cosme utilizou suas redes sociais e postou um vídeo³ comparando cinco manchetes de notícias que divulgaram sua fala. Nesse contexto, o apresentador expôs sua indignação, mas, sobretudo, problematizou a forma com que sua fala foi reportada nessas matérias, convidando-nos a refletir criticamente sobre o assunto. Assim, após assistirmos ao vídeo de Cosme e pesquisarmos com mais detalhes o teor das matérias, compreendemos o incômodo e a incredulidade do apresentador diante dos julgamentos (ainda que implícitos) contidos nas manchetes.

Movidos, então, pela indignação empática suscitada a partir do vídeo de Cosme, bem como pela necessidade de desontologizar práticas sociais que cerceiam nossa liberdade de ser e de nos expressar, elegemos como objeto de análise deste trabalho as mesmas cinco manchetes dos sites citados pelo apresentador, a fim de investigar por qual razão sua fala foi reportada pelos autores das notícias de forma tão desnaturalizada e onde, especificamente, pode haver avaliações discursivas nas escolhas léxico-gramaticais das manchetes, as quais geraram desconforto não apenas em Cosme como também em nós. Portanto, foram selecionadas manchetes dos seguintes portais de notícias: o jornal *O Tempo* e os sites *Contigo!*, *Aqui tem fofoca*, *BolaVIP Entretenimento* e *Notícias da TV*.

Contudo, é necessário ressaltar que, após a viralização do vídeo publicado por Cosme, os portais *O Tempo*, *Aqui tem fofoca* e *BolaVIP Entretenimento* apagaram as notícias, o que reforça o teor problemático que nelas havia⁴. Apesar disso, antes que as notícias fossem excluídas, um dos autores pôde acessá-las e realizar capturas de tela das manchetes logo que assistiu ao vídeo do apresentador. Esta é uma prática que, enquanto pesquisadores, temos desenvolvido no Grupo de Pesquisa em Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação no Discurso⁵, isto é, de olharmos atenta e criticamente

3 O vídeo é público e está nas redes sociais de Marcelo Cosme, podendo ser assistido no seguinte link: <https://www.instagram.com/reel/CsjDBDdgbLR/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

4 O site *Aqui tem fofoca*, inclusive, postou uma nota de desculpas, que pode ser lida na íntegra no seguinte link: <https://aquitemfofoca.com.br/2023/05/marcelo-cosme-desculpa/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

5 O grupo de pesquisa ASFAD/CNPq está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem,

para a vida social, teorizando-a e buscando criar sobre ela inteligibilidades (MOITA LOPES *et al*, 2006, já explanado nos construtos teórico-reflexivos deste trabalho). Nossa análise, portanto, segue abaixo.

4. ANÁLISE DAS MANCHETES

A análise das manchetes está dividida em duas subseções, sendo que a primeira aborda a temática das manchetes enquanto gênero de texto e a segunda trata dos julgamentos presentes nas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos autores das notícias selecionadas.

4.1. AS MANCHETES COMO GÊNERO DE TEXTO

A escolha de análise específica das manchetes e não do corpo textual das notícias se justifica por dois motivos: (i) as manchetes são o primeiro nível informativo de uma notícia (GÓMEZ MONPART, 1982 *apud* CAMPOS, 2012) e (ii) na atualidade, as manchetes podem ser encaradas como um gênero de texto. Isso ocorre porque, com a dinâmica da vida social contemporânea, a qual se tornou globalizada e hipersemiotizada (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), as informações circulam com tamanha velocidade, nas redes sociais, que muitos de nós nos informamos através de manchetes em vez de lermos uma notícia na íntegra (CAMPOS, 2012). Sendo assim, ainda conforme Campos (2012, não paginado), mais do que leitores do gênero de texto notícia, “somos leitores de manchetes, pois essas encabeçam as notícias”.

À vista disso, de acordo com Rajagopalan (2003), uma notícia, antes de ser publicada, tem seus termos escolhidos cuidadosamente, e são essas escolhas camufladas que formam a opinião pública a respeito de indivíduos, lugares, acontecimentos etc. Logo, mesmo que implícitos, há nas manchetes posicionamentos de valor (THOMPSON; HUNSTON, 2000) de quem as redigiu, e é sobre eles que, finalmente, nos debruçamos a seguir.

da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, coordenado pela profa. Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, e seus membros desenvolvem trabalhos em análise do discurso em contextos pedagógicos, profissionais e cotidianos, alinhados à perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional.

4.2. JULGAMENTOS NAS MANCHETES SELECIONADAS

Figura 1: Momento íntimo.



Fonte: Captura de tela pelos autores (2023).

Podemos inferir que, na manchete do site *Aqui tem fofoca*, o comportamento do apresentador Marcelo Cosme é julgado negativamente. Isso porque o autor da matéria evidencia a ação do jornalista, que é tida como atípica, pois, segundo a manchete, Cosme compartilhou um “*momento íntimo*” enquanto trabalhava. Nesse sentido, a estranheza com relação à conduta de Cosme é tamanha a ponto de ser relevante noticiá-la. Sendo assim, a avaliação presente na manchete caracteriza julgamento implícito negativo de estima social do tipo normalidade, ou seja, quando Cosme comenta que come queijo no café da manhã com o marido (situação corriqueira para muitas famílias brasileiras), seu comportamento é julgado como não normal, seja devido à quebra com a expectativa de impessoalidade, que tradicionalmente é esperada de um apresentador de jornal; seja devido à revelação de que sua configuração familiar não corresponde ao padrão heteronormativo cristalizado como natural na sociedade.

Também destacamos, na manchete em questão, a escolha do léxico “*entenda*”, o qual confere excepcionalidade ao evento noticiado. Em outras palavras, se é necessário que uma notícia seja publicada para explicar algum acontecimento, podemos inferir, por exemplo, que esse evento é de difícil compreensão ou que é excêntrico, já que seu entendimento só é dado por meio de uma notícia. Além disso, poderíamos analisar até mesmo o nome do portal de notícias em questão, bem como o conteúdo do corpo textual da matéria, que revela o tom sensacionalista no qual se pauta esse site.

No entanto, se esse fosse apenas um caso de sensacionalismo, isto é, de hiperbolização e distorção dos fatos para atrair mais leitores, não encontraríamos exemplos semelhantes em portais de notícias cujos vieses editoriais são outros. Ocorre que sites como o jornal diário *O Tempo*, de Minas Gerais, por exemplo, também noticiaram o comentário de Marcelo Cosme, o que podemos observar abaixo, na Figura 2.

Figura 2: Intimidade.

Fonte: Captura de tela pelos autores (2023).


É possível notar que a manchete do jornal *O Tempo*, aparentemente neutra, também camufla um julgamento, uma vez que, ao referenciar como “*intimidade*” um comentário que deveria ser recebido com naturalidade — e que, talvez, se tivesse sido feito por algum/a jornalista heterossexual, sequer seria noticiado —, o autor da matéria imprime sua avaliação sobre o fato. Por isso, entendemos que essa avaliação confere um julgamento implícito negativo de estima social de normalidade.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, como já mencionado, as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos autores das manchetes não se dão ao acaso, mas são, na realidade, criteriosamente selecionadas, pois objetivam convencer o público a ler o conteúdo das notícias na íntegra. Sendo assim, “[à] medida que o leitor vai se acostumando ao rótulo, deixa de perceber que a descrição não passa de uma opinião avaliativa. Como todas as opiniões avaliativas, esta também comporta um outro lado.” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 87).

Olhando, então, para o outro lado, trazemos a voz de Marcelo Cosme que, em seu livro *Talvez você seja: desconstruindo a LGBTfobia que você nem sabe que tem*, de 2021, já havia refletido sobre questões relacionadas à exposição de sua sexualidade na mídia. Nesse sentido, indaga o jornalista:

Por que meus colegas de trabalho podem dizer “meu marido” e “minha esposa”, mas eu não posso? Eu lido com credibilidade, com verdade, com responsabilidade diariamente, há mais de vinte anos, exercendo o jornalismo profissional e sério em que acredito. Então, eu estaria omitindo, mentindo, sendo falso e até irresponsável ao não falar que “sim, tenho um namorado!”. (COSME, 2021, p. 162-163)

Outro veículo de comunicação, o site *Contigo!* (Figura 3), também viu no comentário de Cosme alguma expressividade e/ou pertinência para que fosse noticiado. De maneira semelhante aos autores das manchetes analisadas anteriormente, o autor da matéria do site *Contigo!*, além de sensacionalizar o comportamento do apresentador, também o referencia como sendo algo excêntrico, o que se nota a seguir.

Figura 3: Se empolga.

contigo! BBB 23 Carnaval Novelas Exclusivas Famosos TV Críticas

FAMOSOS / EITA!

Apresentador da Globo se empolga e expõe intimidade com marido: "Quem não gosta?"

Ao vivo, apresentador da Globo Marcelo Cosme se empolga e dá detalhes de intimidade com o maridão durante o 'Jornal Hoje'

por **Matheus Aguiar**
maguiar_colab@caras.com.br
Publicado em 20/05/2023, às 15h44



Fonte: Captura de tela pelos autores (2023).

A partir dessa manchete, é possível interpretarmos que a escolha do verbo *empolgar* indica que, para o autor da notícia, Marcelo Cosme excedeu-se ao realizar o comentário, expondo sua “*intimidade*” com o marido. É por isso que entendemos que, na manchete em questão, há uma avaliação implícita, a qual configura julgamento negativo de estima social do tipo normalidade. Dito de outra forma, o apresentador tem seu comportamento julgado (seja profissional ou pessoalmente), porque, na visão do autor da notícia, Cosme se descomediou e expôs algo íntimo, que, justamente por ser particular/privado, não deveria ser compartilhado com o público telespectador.

Dessa forma, essa manchete atua para o rebaixamento de Cosme na estima dos leitores do site, ao avaliar seu comportamento de maneira negativa. Isso porque, em um contexto mais amplo, a performance discursiva de Cosme segue na contramão do discurso hegemônico e essencializado que se espera ouvir de um apresentador de jornal. É necessário, portanto, olhar com criticidade não somente para notícias como essa, como também para nossas práticas sociais cotidianas, as quais são capazes de normatizar determinados indivíduos, atitudes, situações etc., tratando-os como normais e/ou essenciais, ao passo que estranha e marginaliza outros, como evidenciou esta análise.

A seguir, identificamos outra manifestação de julgamento na manchete do site *BolaVIP Entretenimento* (Figura 4).

Figura 4: Ignora protocolo.

NOTÍCIAS MAIS RECENTES BRASILEIRÃO LIBERTADORES SUL-AMERICANA SELEÇÃO BRASILEIRA EUROPA ENTRETENIMENTO PROGNÓSTICOS

ENTRETENIMENTO

Apresentador da Globo 'ignora' protocolo ao vivo e revela intimidade curiosa com o esposo durante o Jornal Hoje: "Casado com um mineiro"

Marcelo Cosme não perdeu a oportunidade de comentar sobre uma matéria do estado de Minas Gerais, estado de seu marido

- Antonio Fagundes manda indireta para a Globo ao participar do júri do Dança dos Famosos
- Livia Andrade não aparece no Domingão, fãs questionam na web e ela explica motivo do sumiço

Por **Ysac Freitas**
20/05/2023 - 16:42h BRT



Fonte: Captura de tela pelos autores (2023).

As escolhas léxico-gramaticais do autor da notícia nos possibilitam perceber que o apresentador Marcelo Cosme teve sua conduta profissional julgada negativamente. Essa avaliação é evidenciada pela expressão “*ignora’ protocolo*”, a qual não apenas aponta o descumprimento de uma norma por parte do apresentador (expresso pelo léxico “*ignora*”, que indica a desconsideração intencional de algo), como também sugere que sua postura profissional foi antiética, uma vez que, segundo a manchete, Cosme quebra uma regra e torna público um fato pessoal ao “*revela[r] intimidade curiosa*”. Mas o que há de curioso na fala de Cosme? Parece-nos, nesse contexto, que o léxico usado na manchete estabelece relação de sinonímia com vocábulos como “inesperada” e “incomum”, o que confere surpresa e até mesmo estranhamento à fala do apresentador.

Sendo assim, compreendemos que a avaliação presente na manchete caracteriza julgamento negativo de sanção social de propriedade no âmbito da ética, pois o comportamento de Cosme não corresponde ao que o autor da notícia espera de um bom profissional. Isso porque, conforme afirma a manchete, o apresentador desconsiderou uma norma da empresa onde trabalha para revelar um fato pessoal, que, por sua vez, era inusitado.

No entanto, Cosme (2021) já havia relatado que, quando citou o namorado pela primeira vez, em um jornal ao vivo e com alcance nacional, não houve surpresa entre seus colegas de trabalho. Em vez disso, segundo o apresentador, ao sair do estúdio, sua equipe o recebeu de forma natural e com elogios. Além disso, Cosme também menciona a reação de um dos seus chefes:

Dias depois, um dos meus chefes, no meio de outra conversa, me disse casualmente: “Ah! Quando você falou sobre o seu namorado no jornal, uma amiga me mandou mensagem dizendo que achou o máximo. É isso aí, temos que normalizar!” (COSME, 2021, p. 22).

Na próxima manchete (Figura 5), do site *Notícias da TV*, podemos observar outras escolhas léxico-gramaticais que também evidenciam avaliação.

Figura 5: Escancara.



uol INGRESSO.COM UOL HOST PAGBANK PAGSEGURO CURSOS UOL PLAY BUSCA BATE-PAPO EMAIL

Menu Buscar

notícias da tv por Daniel Castro

Televisão

MARCELO COSME

Após censura a beijo lésbico, apresentador da Globo escancara intimidade com marido

Fonte: Captura de tela pelos autores (2023).

Nessa manchete, o autor optou por vincular à notícia sobre Cosme outra notícia relacionada a uma suposta censura, ainda que não haja conexão imediata entre os assuntos. Isso porque o autor da matéria alega que, após a Rede Globo de televisão censurar beijos lésbicos em suas produções audiovisuais, o apresentador Marcelo Cosme teria aproveitado a visibilidade do jornal para

“fazer um aceno” à comunidade LGBTQIA+, ao comentar sobre o marido⁶.

Nesse sentido, a escolha léxico-gramatical do verbo *escancarar* dá a entender que o apresentador expôs, de forma subversiva, detalhes sobre sua vida particular. Logo, essa avaliação revela um julgamento de sanção social de propriedade no âmbito da ética, já que a manchete sugere uma conduta de afrontamento por parte de Cosme à empresa em que trabalha. Ademais, assim como os autores das outras manchetes analisadas, o autor da notícia em questão também se referiu ao comentário de Cosme como sendo algo íntimo revelado em um contexto de trabalho, o que contribui para o entendimento de que o comportamento ético do apresentador foi julgado negativamente.

5. DISCUSSÃO E REFLEXÕES FINAIS

Apesar de não serem o foco deste estudo, é válida uma breve reflexão acerca dos perfis dos portais analisados, do corpo textual das notícias e do público-alvo delas. Trata-se, em sua maioria, de sites de fofocas, cujos conteúdos centram-se nas vidas de famosos da televisão, o que fica evidente tanto nas manchetes — com exceção de uma que menciona o nome de Cosme, todas as demais se referem a ele como apresentador, enfatizando sua função profissional e seu *status quo* —, quanto nos títulos dados às colunas (“*famosos/eita!*”, “*entretenimento*”, “*TV e bastidores*” etc.). Observamos, ainda, que a postura adotada pelos autores desses portais é a de quem não somente monitora o comportamento dos famosos como também é capaz de torná-lo um produto de entretenimento. Logo, os leitores a que se destinam tais notícias correspondem àqueles que buscam saber sobre pessoas públicas a partir de informações superficiais e estereotipadas, as quais espetacularizam a vida e normatizam sujeitos.

Notícias e manchetes como as analisadas neste trabalho são redigidas e publicadas diariamente, seja na internet, seja no jornal impresso. A existência delas, se observada por um contexto macrossocial, deve-se ao preconceito enraizado e essencializado em nossas práticas sociais e discursivas, o qual violenta de inúmeras formas pessoas LGBTQIA+. No caso do apresentador Marcelo Cosme, a análise evidenciou as avaliações e os julgamentos negativos no que concerne à sua ética profissional e à sua família, que é vista como excêntrica e atípica, passível de ser noticiada, lida e opinada por diversos leitores em diferentes portais de notícias.

O esforço empreendido para descortinar as avaliações e os julgamentos presentes nas manchetes que noticiaram o comentário feito pelo apresentador e jornalista Marcelo Cosme aponta a necessidade de desessencializarmos nossas práticas sociais e discursivas, em prol da construção de um mundo contemporâneo que aprecie a diversidade e que respeite as vidas de pessoas LGBTQIA+. Nossa análise indica que as manchetes refletem o posicionamento de seus autores no que se refere ao comportamento de Cosme. Para a realização de uma análise mais precisa, lançamos mão do Sistema de Avaliatividade, no prisma da Linguística Sistêmico-Funcional, e pudemos observar as avaliações negativas construídas majoritariamente por meio de julgamentos implícitos, tanto no

⁶ Para ler a matéria completa, conferir o link nas referências.

âmbito da estima social quanto no da sanção social. Isso significa que o comentário de Cosme foi julgado como não normal — por revelar que sua família não corresponde à configuração essencializada como ideal familiar —, além de antiético, porque é interpretado como uma conduta transgressora, que não condiz com a desejável de um bom profissional.

Na esteira dos estudos queer em Linguística Aplicada, foi possível observar que essas manchetes movimentam um discurso mais amplo, que, em um contexto macrossocial, constrange performances tidas como desviantes, isto é, aquelas que se distanciam de comportamentos heteronormativos. Nesse sentido, devido ao fato de Cosme, em sua performance discursiva, quebrar com a expectativa hegemônica heteroafetiva e heteronormativa esperada de um apresentador de uma emissora de televisão com alcance nacional, sua conduta é rebaixada socialmente na medida em que é julgada de forma negativa na estima da comunidade leitora dos portais de notícias. São, então, notícias como essas que, mesmo implicitamente, movimentam discursos LGBTfóbicos, os quais são capazes de moldar práticas sociais e comportamentos que oprimem diariamente pessoas LGBTQIA+.

Sendo assim, enquanto esses casos ocorrerem no mundo contemporâneo, a necessidade de trabalhos como este será justificada. É por isso que concordamos com Cosme (2021, p. 192) quando afirma que “[e]nquanto nos espantarmos com o cara da TV falando que é gay, com o governador falando que é gay, a governadora falando que é lésbica; precisamos falar”. Esperamos, portanto, que este trabalho contribua para o combate de práticas sociais e discursivas que estranham determinadas performances enquanto naturalizam outras e esperamos que inspire outras pesquisas acerca dessa questão. Nesse sentido, nossa luta é para a desessencialização dessas práticas e, consequentemente, para a *queerização* da sociedade contemporânea, o que significa escancarar preconceitos, em um movimento centrípeto, cujas forças dos que estão socialmente à margem movam-nos para os centros dos debates.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Matheus. Apresentador da Globo se empolga e expõe intimidade com marido: “Quem não gosta?”. *Contigo!*, 20 mai. 2023. Disponível em: <https://contigo.uol.com.br/noticias/famosos/apresentador-da-globo-se-empolga-e-expoe-intimidade-com-marido-quem-nao-gosta.phtml>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ALMEIDA, Fabíola. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

ALOISIO JUNIOR. Marcelo Cosme compartilha momento íntimo com o marido durante o Jornal Hoje; entenda. *Aqui tem fofoca*, 20 mai. 2023. Disponível em: <https://aquitemfofoca.com.br/2023/05/marcelo-cosme-compartilha-momento-intimo-com-o-marido/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

BARBARA, Leila; MACÊDO, Celia M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10, p. 89-107, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278/8227>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, v. 9, n. 1, jan./jun., p. 91-107, 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/10378/4862>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990] 2018.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. Marcas de subjetividade nas manchetes de um jornal popular: possíveis implicações para um perfil de leitor. In: *III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Unicamp Editora, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/CAMPOS_RODRIGO_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

CASTRO, Daniel. Após censura a beijo lésbico, apresentador da Globo escancara intimidade com marido. *Notícias da TV*, 20 mai. 2023. Disponível em: <https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/apos-censura-a-beijo-lesbico-apresentador-da-globo-escancara-intimidade-com-marido-102847>. Acesso em: 22 mai. 2023.

COSME, Marcelo. *Talvez você seja: desconstruindo a LGBTfobia que você nem sabe que tem*. São Paulo: Planeta, 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 46-65.

FAIRCLOUGH, Norman. *Media discourse*. Londres: Edward Arnold, 1995.

FREITAS, Ysac. Apresentador da Globo ‘ignora’ protocolo ao vivo e revela intimidade curiosa com o esposo durante o Jornal Hoje: “Casado com um mineiro”. *BolaVIP Entretenimento*, 20 mai. 2023. Disponível em: <https://br.bolavip.com/amp/entretenimento/Apresentador-da-Globo-ignora-protocolo-ao-vivo-e-revela-intimidade-curiosa-com-o-esposo-durante-o-Jornal-Hoje-Casado-com-um-mineiro-20230520-0068.html>. Acesso em: 22 mai. 2023.

HALLIDAY, Michael. A. K.; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. 4th. edition, London: Arnold, 2014.

IKEDA, Sumiko N. O julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.167-188.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. *D.E.L.T.A.*, 21 especial, p. 239-283, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 711-723, dez., 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: _____ *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Estudos queer em linguística aplicada INdisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

NUNES, Glívia G.; CABRAL, Sara Regina S. Avaliatividade e julgamento: uma análise de texto. *Nonada: Letras em Revista*, v. 1, n. 20, p. 249-265, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451670016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

OSMAN, Mohamed. Apresentador da Globo fala sobre intimidade com o marido. *O Tempo*, 20 mai. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/televisao/apresentador-da-globo-fala-sobre-intimidade-com-o-marido-1.2872989>. Acesso em: 22 mai. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 110-128.

SILVEIRA, Fernanda Vieira da Rocha. *Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*, 2012, 300 f., (Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem), Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan. Evaluation: an introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (ed.). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-27.

VAN DIJK, Teun A. Opinions and ideologies in the press. In: BELL, Alan; GARRETT, Peter (Ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, 1998, p. 21-63.

VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson; ALMEIDA, Fabíola. (Org). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In: VIAN JR, O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 19-29.

Submissão: 28/08/2023

Aceite: 02/12/2023

(RE)INCIDÊNCIA DAS TRANSDISCIPLINARIDADES EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM INGLÊS COM CRIANÇAS

(RE)INCIDENCE OF TRANSDISCIPLINARITIES IN A TEACHING SEQUENCE FOR LINGUISTIC EDUCATION IN ENGLISH WITH CHILDREN

Otto Henrique Silva Ferreira¹

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

<https://orcid.org/0000-0003-3603-0140>

otto.letras@gmail.com

Juliana Reichert Assunção Tonelli²

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

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

jtonelli@uel.br

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos constituintes de relações entre elementos transdisciplinares e capacidades de linguagem (CEC), ao analisar interações realizadas em três aulas ministradas durante a aplicação de uma sequência didática (SD) do gênero canção contemporânea pop (CCP) para identificar aparições dos CEC e sua influência para a educação linguística em inglês com crianças. O gênero CCP propulsou espaços para a inserção de elementos ensináveis do inglês e da linguagem musical, favorecendo atividades e interações transdisciplinares junto a crianças de uma turma de quarto ano, com o objetivo de que os alunos produzissem uma CCP com função motivacional em inglês. A pesquisa se caracteriza qualitativa-interpretativa, diante do foco nas análises de três excertos de transcrições de aulas, e quantitativa, por conta dos gráficos que ilustram a incidência dos CEC nas interações. Os resultados constataam a importância dos CEC e das relações transdisciplinares para a realização das interações e atividades e a concretização do projeto de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade; Capacidades de linguagem; Inglês para crianças; Sequência didática; Educação linguística na infância.

ABSTRACT: In this paper we present constituents of relations between transdisciplinary elements and language capacities (CEC), analyzing interactions carried out in 3 classes taught during the application of a didactic sequence (DS) of the genre contemporary pop song (CPS) to identify appearances of the CEC and its influence for English language education with children. The CPS genre propelled spaces for the insertion of teachable elements of English and musical language, favoring transdisciplinary activities and interactions with children in a 4th grade class, with the aim of students producing a CPS with a motivational function in English. The research is qualitative-interpretative, focusing on the analysis of three excerpts from transcripts of classes, and quantitative, due to the graphs that illustrate the incidence of CEC in interactions. The results confirm the importance of the CEC and of transdisciplinary relationships for the realization of the interactions, and activities and the accomplishment of the class project.

KEYWORDS: Transdisciplinarity; Language capacities; English for kids; Didactic sequence; Language education in childhood.

¹ Doutorando no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, membro do grupo de pesquisa FELICE – CNPq/CAPES, professor de inglês e música para crianças, Londrina, Paraná, Brasil, Bolsista Capes. Linguística Aplicada.

² Doutora em Estudos da Linguagem, Líder do grupo de pesquisa FELICE – CNPq/CAPES, Docente da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná, Brasil, Bolsista Produtividade Capes/ CNPq Processo 306428/2022-9. Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

Em um cenário em que a oferta de línguas adicionais para crianças vem se tornando cada vez maior, (TONELLI; PÁDUA, 2017; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017), propostas que contemplem as necessidades dos alunos para a potencialização do desenvolvimento linguístico surgem como fontes de conhecimento que favorecem a elaboração de materiais didáticos, a aprendizagem e as boas práticas de professores de inglês para crianças no Brasil (LIC) (BUENO, 2020; TONELLI; FERREIRA, 2017). Apoiados em Bronckart (2003) e Vygotsky (1984), assumimos a linguagem como meio para ações e interações no mundo, concordando com Cristovão (2001) em relação à utilização da abordagem de gêneros textuais para a criação de espaços que agreguem a constituição dos alunos, proporcionando-lhes situações em que a comunicação seja empregada para a resolução de problemas de linguagem, e colaborando para a autonomia dos aprendizes. Deste modo, essa pesquisa se justifica por trazer uma proposta que visa agregar à área da educação linguística na infância (BROSSI; DA SILVA; DE FREITAS, 2020; FREITAS *et al.*, 2020; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021), com a utilização de gêneros textuais e da transdisciplinaridade (FERRAZ, 2018) para a educação linguística em inglês (TONELLI, 2023) e na linguagem musical (BOUCOURECHLIEV, 2003; MED, 1996) com crianças (MALTA, 2019).

Para que a aprendizagem do inglês esteja em acordo com a visão de linguagem mencionada e o conceito de educação linguística na infância, entendemos que esta deva colaborar para a preparação das crianças para agirem em meio à sociedade. Em função disso, as atividades devem ser respaldadas por teorias e abordagens que permitam o rompimento de barreiras impostas tanto fisicamente pelo ambiente escolar, quanto subjetivamente, quando nos referimos às denominações de disciplinas e metodologias. Assim como Ferraz (2018), encontramos nas possíveis transdisciplinaridades alternativas para proporcionarmos aos alunos rotas transdisciplinares que, como Archanjo (2011) e Scheifer (2013), compreendemos estarem em acordo com os caminhos que vêm sendo percorridos por pesquisadores na Linguística Aplicada (LA) em nosso país.

Optando pela utilização de gêneros textuais para a educação linguística em inglês com crianças (ELIC) (assim como TONELLI, 2012; e MAGIOLO, 2021; dentre outros), entendemos ser necessária a elaboração de atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) dos alunos. Analisando-as junto às transdisciplinaridades propostas por Ferraz (2018), entendemos que os elementos transdisciplinares e as CL se relacionam e mobilizam durante a aprendizagem dos alunos, sendo marcas do processo de desenvolvimento linguístico.

Neste trabalho, que é o recorte de uma pesquisa de doutorado³, apresentamos uma proposta de itens constituintes das relações entre os elementos transdisciplinares e as CL (CEC), para, posteriormente, analisarmos excertos de três transcrições de interações realizadas em diferentes

³ Este artigo foi produzido no bojo das pesquisas realizadas por integrantes do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças” (FELICE – CAPES/CNPq).

etapas da aplicação de uma sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) do gênero canção contemporânea pop (CCP) (AMMER, 2004; LENKA, 2009), objetivando a ELIC junto a uma turma de quarto ano do ensino fundamental I, com crianças de oito a nove anos de idade. A escolha pelo gênero CCP favoreceu o trabalho com atividades transdisciplinares, empregando durante as aulas elementos da linguagem musical (LMs) (BOUCOURECHLIEV, 2003; MED, 1996) junto aos da língua inglesa (LI), tanto em sua manifestação oral, quanto escrita, para que os alunos se tornassem capazes de compreenderem e produzirem o gênero textual CCP. Após a apresentação dos cinco constituintes, por meio das análises, visamos identificar a (re) incidência de cada um deles em excertos das transcrições das interações selecionadas, representando de forma quantitativa por meio de gráficos e tecendo considerações acerca da importância dos CEC para a SD.

O artigo está dividido em quatro partes. Iniciamos com esta breve introdução e, em seguida, trazemos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Depois, elencamos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados alcançados até o momento e a análise destes dados parciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como pesquisadores, defendemos que a LA acompanhe os movimentos da educação e da tecnologia, por compreendermos que a importância da linguagem para as ações e interações a torne essencial para a resolução de problemas de comunicação ao redor do mundo. Nas possíveis transdisciplinaridades⁴, com base em Gibbons et al. (1997) e Ferraz (2018), enxergamos espaços para uma educação linguística que favoreça a utilização das multimodalidades, avaliações por meio de diferentes instrumentos, a diversidade de materiais e atividades, dentre outros elementos que possam favorecer o desenvolvimento de crianças aprendizes.

Assim como Archanjo (2011), reconhecemos a diversidade cultural presente não somente na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo, o que nos faz pensar na necessidade de uma LA que transcenda disciplinas, limites e barreiras, reconhecendo a existência das diferentes áreas e conhecimentos, mas valorizando e proporcionando oportunidades para trocas, visitas a espaços e transformações em si e, no outro, promovendo, assim, a criticidade em uma perspectiva que parta de rompimentos, como proposto por alguns autores (CELANI, 1992; KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006; 2009, para exemplificar).

A definição de linguagem que aqui utilizamos parte de Bronckart (2003; 2006) e do Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD), o que implica no reconhecimento de sua importância e de todos os elementos linguísticos para a constituição dos seres humanos e da sociedade. Em relação à transdisciplinaridade, apoiados em Gibbons *et al.* (1997), assumimos que esta nos possibilita ir além do

⁴ Com base em Ferraz (2018), falamos em possíveis transdisciplinaridades por entendermos que elementos contextuais estejam relacionados ao processo de educação linguística tanto no que se refere aos professores, quanto aos alunos, tornando cada visita a diferentes ambientes um processo de transformação tanto para o receptor, quanto para o visitante, possibilitando a constituição de diferentes conceitos e abordagens transdisciplinares.

estabelecimento de relações interdisciplinares e projetos multidisciplinares, já que visa investigações e colaborações com base em compreensões comuns, objetivando agir frente a demandas e situações específicas. Recorremos a Ferraz (2018) para pontuar a relevância da criticidade, quando tratamos da transdisciplinaridade, já que as visitas a diferentes espaços devem proporcionar experiências e vivências transformadoras aos jovens aprendizes.

Para a ELIC junto à turma de quarto ano, a qual participou da geração de dados para essa pesquisa, assim como Tonelli (2012), buscamos organizar as atividades em uma SD – dispositivo didático, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), de modo a desenvolver as CL dos alunos para a produção de uma CCP (retomando, canção contemporânea pop). A escolha pelo gênero partiu não apenas da predileção das crianças, que demonstravam apreço por essas canções, mas também do modelo didático do gênero que elaboramos, no qual observamos a relevância de elementos da LMs e do inglês, entendendo que, por meio deles, poderíamos trabalhar para a ELIC junto a nossa turma. Abaixo, apresentamos quadros com alguns elementos da LMs que, por meio da transposição didática⁵ (CHEVALLARD, 1985), se tornaram base para a elaboração do modelo didático do gênero e, posteriormente, parte das atividades junto aos nossos alunos do quarto ano:

Quadro 1: Elementos da linguagem musical

| | |
|-------------|---|
| Melodia | Organização de sons – notas musicais - de forma individual e sucessiva, constituindo, assim, uma sequência que pode ser produzida e reproduzida por meio de voz e/ou instrumento musical. |
| Harmonia | Organização de sons – notas musicais – de forma simultânea, constituindo, por exemplo, acordes. Estes podem ser produzidos e reproduzidos por meio de vozes e instrumentos musicais |
| Ritmo | Ordem e proporção em que são dispostos os sons das notas, de acordo com o andamento das canções. Instrumentos rítmicos são aqueles que participam do processo de marcação do andamento, principalmente percussivos. |
| Timbre | O timbre é constituído pelas qualidades sonoras e os diferentes tipos de instrumentos que produzem os sons. |
| Sons | Os sons são sensações produzidas no ouvido por vibrações, que podem ser regulares (sons musicais, ou notas), ou irregulares (barulhos). Tais vibrações são denominadas “ondas sonoras”, movimentando-se pelo ar em diferentes direções de forma simultânea. |
| Altura | A depender da frequência da vibração, as notas podem ser agudas (mais altas) ou graves (mais baixas). Notas mais altas tendem a transmitir sensações de alegria e agitação, enquanto as mais graves podem trazer calma aos ouvintes. |
| Intensidade | Amplitude das ondas sonoras, determinada pelos padrões de força e volume na produção de notas. |
| Duração | A extensão do som e o período de tempo pelo qual ele se propaga por meio da emissão das vibrações. |
| Dinâmica | Relaciona-se às diferentes formas como podem ser aplicadas as características de altura, duração e intensidade aos sons. |

Fonte: elaborado pelos autores com base em Boucourechliev (2003), Correa (2010) e Med (1996).

A partir do Quadro 1, a fim de elaborarmos um modelo didático do gênero, observamos em 25 CCP compostas em inglês⁶ características que poderiam ser consideradas recorrentes nesses textos, assim como Ammer (2004) e Lenka (2009). Destacamos aqui a presença de batidas que

⁵ Com base em Chevallard (1985), empregamos aqui este termo para nos referirmos ao processo de identificação dos elementos ensináveis que compõem o gênero textual com o propósito de, posteriormente, trabalhar as características das CCP em sala de aula visando desenvolver as CL dos alunos e produzir uma canção.

⁶ A escolha pelo gênero se deu em função das preferências musicais das crianças e da faixa etária do grupo. Optamos pelas canções em inglês, considerando que, com base em Ammer (2004) e Lenka (2009), para serem consideradas populares, as canções devem ser apreciadas por um número significativo de pessoas ao redor do mundo, e as composições em inglês são as mais acessadas pelos nossos alunos.

não se alteram muito, assim como a utilização de sequências melódicas e harmônicas lógicas, com velocidade e dinâmica regulares. Os temas das canções são variados, porém, em sua maioria, relacionados à superação de problemas e à motivação para lidar com as dificuldades. Ademais, todas as CCP que analisamos foram compostas por grupos de pessoas e possuíam letra cantada, materializando-se em forma verbal, musical e lítero-musical (COSTA, 2001; 2002).

Abaixo, organizamos o Quadro 2 com os elementos léxicos da LI que observamos nas CCP e levamos para a sala de aula, por meio da transposição didática:

Quadro 2: Campos lexicais e estruturas a serem trabalhadas

| CAMPO LÉXICO | ESTRUTURAS MAIS FREQUENTES A SEREM TRABALHADAS JUNTO ÀS CRIANÇAS |
|-----------------------------|--|
| Adjetivos | Good, best, better, fast, slow, crazy, new, old, cold, hot, bad, small, little, beautiful, perfect, dirty, deep, sweet, broken, insecure, louder, okay, down, afraid. |
| Substantivos | Baby, love, friend, girl, feeling, heart, hand, night, day, story, body, party, world, thing, today, morning, light, dark, door, street, phone. |
| Pronomes | 1) I, you, we, us, she; 2) this, that, these, those; 3) her, me, they; 4) your, my, mine; 5) nobody, somebody, everybody. |
| Verbos no presente simples | Is, are, find, talk, want, walk, like, sing, let, be, come, go, say, dance, stop, see, hear, feel, know, think, smile, change, put, need, make, believe, take, play, cry, touch, give, break, hold, stay, love, open, care, get, show, leave, heal, have, push, shake, stand, do, wait, look, hurt, follow, pull, guess, keep, mean, fall, tell, fear, meet, burn, fly, touch, reach, let, rock. |
| Verbos no passado simples | Was, made, used to, were, let, did, loved, told, walked, said, broke, fell, saw, got, had, tried, came, took, left, could, played, met. |
| Verbos no presente contínuo | Doing, going, falling, saying, lightning, dancing, making, thinking, sleeping, being, holding, waiting, loving, getting, feeling. |
| Verbos no particípio | Been, frozen, broken, gone, told. |
| Verbos modais | Should, could, can, will, would, shall. |
| Preposições | On, in, under, between, for, around, until, by, through, from, inside, with, at, across, to, of, off, up, like. |

Fonte: elaborado pelos autores, após análise do *corpus* selecionado com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Diante das especificidades do gênero textual CCP e das relações transdisciplinares que pretendíamos estabelecer e analisar, decidimos propor constituintes que se tornariam critérios para a análise, baseados nas propostas de possíveis transdisciplinaridades de Ferrallz (2018) e de CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Compreendemos que, durante as interações entre professores e alunos e a realização de atividades, haja espaço para o desenvolvimento linguístico constante e a resolução de problemas de uma forma transdisciplinar, então, dialogando com as propostas dos autores, chegamos ao Quadro 3⁷:

⁷ São utilizadas cores diferentes para se referir a cada um dos constituintes propostos a fim de, por meio dessa legenda, favorecer a identificação e a diferenciação entre os mesmos.

Quadro 3: Capacidades de linguagem e transdisciplinaridade para CCP

| CONSTITUINTES DAS RELAÇÕES ENTRE CAPACIDADES E ELEMENTOS | DESCRIÇÃO | CRITÉRIO PARA IDENTIFICAÇÃO | MARCAS LINGÜÍSTICAS |
|--|---|---|--|
| <p>CEC1: identificação da função social da LMs e da LI por meio do texto.</p> | <p>Demonstra a capacidade de identificar e mobilizar os elementos da LMs e da LI de modo a relacioná-los, não os isolar, compreendendo a relevância para a função social e a constituição da CCP.</p> | <p>Verifica-se a medida em que o aluno indica, ou não, sua percepção acerca dos elementos de linguagem no cumprimento da função da canção, por meio do discurso.</p> | <p>Utilização da LI para se referir a elementos da LMs e vice-versa em contextos de análise de CCP e de suas funções, ou durante produções em atividades. Exemplo: “SM: Happy rhythm. Um ritmo tipo Roar, que dê vontade de dançar”. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor roxa.</p> |
| <p>CEC2: relação entre conhecimentos de diferentes fontes e linguagens que predominam no gênero.</p> | <p>Recorre a diferentes fontes de conhecimento para complementar a sua comunicação por meio da LI e da LMs.</p> | <p>Observa-se nas interações se a criança busca apoio em diferentes saberes e linguagens para formular seu discurso acerca das problemáticas comunicativas que podem ser solucionadas por meio de gêneros textuais.</p> | <p>Excertos em que a criança e/ou o professor faz uso de outros gêneros, elementos visuais, línguas, gestos, ou outras linguagens para complementar sua participação em interações e formular suas ideias. Exemplos: SH: “How do I say é para desenhar uma pessoa brava? SG: Can I make a story?”. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor verde.</p> |
| <p>CEC3: organização da participação na CCP considerando a importância do grupo para a mobilização dos elementos que compõem o gênero textual.</p> | <p>Trabalha junto ao grupo visando a mobilização dos elementos da LI e da LMs que compõem o gênero textual, compreendendo as implicações da produção conjunta nas interações e durante as atividades.</p> | <p>Identifica-se na forma como os alunos se posicionam em relação às respostas para as atividades, às colaborações individuais e a produção da CCP.</p> | <p>Verifica-se por meio de frases afirmativas e/ou negativas utilizadas para reagir às colaborações do professor e/ou dos alunos, constatadas por meio de adjetivos (ex. good, bad slow, fast, happy), verbos (ex. gostei, like) e advérbios (ex. yes, no). Exemplo: “SM: Teacher, não gostei.” Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor azul.</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>CEC4: alteração de posicionamento e dinâmica em relação às características do gênero.</p> | <p>Compreende alterações de dinâmica de intensidade, altura, ritmo e participação instrumental na canção, realizando escolhas de elementos adequados para o posicionamento como enunciador e a composição das diferentes partes da canção.</p> | <p>Constata-se nas opções por verbos e pronomes dentro das produções e das CCP, além das características próprias à LMs, dentro das escolhas realizadas pelas crianças.</p> | <p>Utilização dos pronomes e elementos da LMs nas atividades e nas produções que compõem a CCP. Exemplo: SL: No “you need to”, you need to be brave. SM <i>toca uma batida rítmica no cajon.</i> <uuu>. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor laranja.</p> |
| <p>CEC5: compreensão do problema de comunicação e da ação para a resolução por meio da CCP.</p> | <p>Entende o problema de comunicação apresentado e o projeto de classe, sabendo se posicionar para a produção da CCP de modo a, dentro do contexto descrito, agir por meio das linguagens e resolvê-lo.</p> | <p>Verifica-se por meio do posicionamento dos alunos durante interações relacionadas ao projeto de classe e às escolhas de elementos durante as atividades de produção da CCP.</p> | <p>Devem ser observados os momentos em que o professor e/ou as crianças se referem aos receptores (crianças atendidas pela ONG) e ao projeto de classe, com olhar especial aos verbos e adjetivos utilizados, além de possíveis considerações acerca dos elementos da LMs. Exemplo: SJ: You’ll be good. (...) H-A-P-P-Y. Sinalizaremos as marcas linguísticas nas transcrições na cor marrom.</p> |

Fonte: elaborado pelos autores.

METODOLOGIA

Os dados foram gerados em etapas diferentes. Primeiramente, foi elaborado, pelo doutorando autor deste texto, sob a supervisão da orientadora, um modelo didático do gênero CCP, já que não foi encontrado no estado da arte um trabalho semelhante. O modelo didático nos deu embasamento para a preparação das atividades e, em seguida, foi elaborada e aplicada a SD, durante os meses de março a julho, do ano de 2021. A SD, composta por 5 módulos, fez parte de um projeto denominado “Inglês Musical”, com todas as aulas tendo por objetivo um trabalho transdisciplinar, possibilitando o acesso a diversas áreas do conhecimento, com maior ênfase na LI e na LMs. Por fim, realizamos a transcrição das 27 aulas⁸ da SD, que tiveram a duração de 45 minutos cada e, durante as análises de suas transcrições, identificamos os CEC.

A aplicação da SD foi realizada em uma escola da rede privada de ensino localizada no norte

⁸ As aulas foram ministradas de acordo com as possibilidades oferecidas pela escola, que buscou respeitar protocolos de segurança e decretos estabelecidos pelos governos municipal, estadual e federal, tendo sido necessários reajustes no calendário de aplicação de atividades sempre que requisitado pela diretora da instituição de ensino.

do Paraná, para a ELIC com alunos de quarto ano do ensino fundamental, pelo autor desta pesquisa. Justificamos a escolha do espaço por ser o lugar de atuação do professor-pesquisador, em um período de necessidade de adaptações e da busca por alternativas que viabilizassem a educação durante a pandemia de Covid-19 (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Porém, com o objetivo de colaborarmos para a sociedade além do espaço escolar, definimos um projeto de classe junto aos alunos que lhes permitisse motivar outras crianças, que estavam enfrentando dificuldades impostas pelo tratamento do câncer e eram atendidas por uma ONG denominada Viver, localizada na mesma cidade supracitada, no norte do Paraná.

Apesar das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, a oportunidade de nos reinventar frente às mais variadas situações nos permitiu adaptar espaços, atividades e materiais para, utilizando a tecnologia, a criatividade e a imaginação, superarmos barreiras como o distanciamento social, a utilização de máscaras faciais, o impedimento de compartilhamento de objetos e a necessidade de participação remota – com auxílio da internet e programas como o *Google Meet* – por parte de alunos que estivessem doentes. Tais adaptações também apareceram nos próprios procedimentos da SD, como a utilização de legendas para ilustrar quais atividades poderiam ser aplicadas presencialmente, remotamente, ou em aulas híbridas, por exemplo.

Selecionamos três excertos de transcrições para a análise, utilizando como critério os momentos em que ocorreram cada uma das interações: uma na primeira aula de aplicação da SD (etapa inicial), uma na 13ª (na metade) e outra na penúltima aula (no final). Entendemos que o olhar para essas diferentes fases do trabalho, desenvolvido pelo professor e pelos alunos, nos permite observar como os CEC surgem de diversas formas e constituem as relações entre os elementos transdisciplinares e as CL para o desenvolvimento linguístico dos alunos. As convenções utilizadas nas transcrições foram elaboradas com base em Tonelli (2012), de modo que optamos por S + letra⁹ para indicarmos o aluno com o turno de fala e Pp para apontarmos momentos em que é o professor quem se pronuncia.

Os objetivos da análise das transcrições foram: registrar a aparição dos CEC nas interações com as crianças e indicar a sua importância para as atividades da SD e o desenvolvimento linguístico dos alunos. Deste modo, primeiramente, apresentamos um levantamento quantitativo (MICHEL, 2005) por meio de gráficos em que ilustramos a (re)incidência dos constituintes dentro das transcrições. Após, realizamos uma análise qualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) dos excertos apresentados para tratarmos da relevância dos CEC e das relações desses resultados com o objetivo de trabalhar para a ELIC. As análises se apoiam no referencial apresentado na seção de fundamentação teórica, com alguns autores sendo retomados durante as análises, de modo a favorecer a visualização dos leitores de reações que estabelecemos entre os excertos de interações analisados e as considerações feitas por outros pesquisadores anteriormente.

⁹ Exemplo: SL.

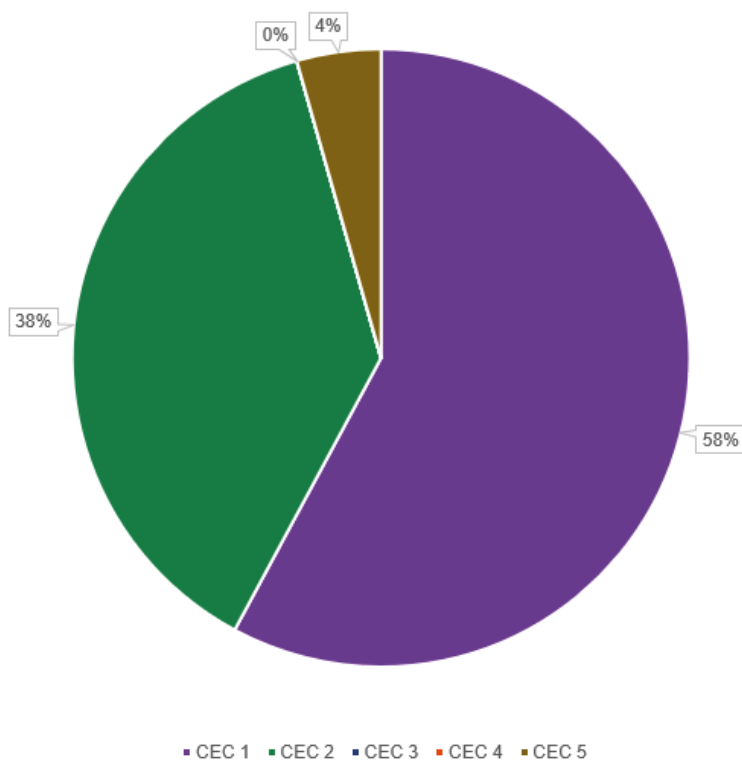
ANÁLISE

Iniciaremos a seção de análise retomando o significado dos CEC, a fim de trazermos gráficos para ilustrar a aparição dos constituintes nas três aulas das quais retiramos excertos de interações para a análise. Optamos por apresentar um gráfico por vez, seguido pela análise de seus números e um excerto ilustrando uma das interações ocorridas durante a aula em foco, sendo que a ordem para a exposição será cronológica.

Conforme apresentado no Quadro 3, nosso objetivo com a proposta dos cinco CEC é representar as relações entre os elementos transdisciplinares, reunidos com base em Ferraz (2018), e as CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) que surgiram durante as interações e a realização de atividades na aplicação da SD. Utilizamos legendas coloridas para representar os constituintes no texto das transcrições, sendo que, para a elaboração dos gráficos e a análise quantitativa, mantivemos as cores usadas no texto.

A seguir, apresentamos o primeiro gráfico, em que estão organizados os números de aparições e (re)incidências dos CEC na aula 1.

Gráfico 1: Aparições dos CEC na aula 1 da SD.



Fonte: elaborado pelos autores.

Na aula 1, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), realizamos a apresentação da situação, levando às crianças diferentes exemplos de músicas e canções e investigando o conhecimento prévio dos alunos em relação aos gêneros textuais que se materializam oralmente, escritos, ou na esfera lítero-musical. Ademais, foi um momento de exploração das diferentes funções de

músicas e canções, direcionando o foco a diferentes possibilidades de projetos de classe e o modo como a LMs pode colaborar para a motivação e a superação de dificuldades.

No gráfico 1, apesar de aparecer o CEC5 – por conta das discussões relacionadas à função das canções e as menções ao projeto de classe, é ilustrada a predominância do CEC1 e do CEC2, constatando que, em um primeiro momento, as interações ocorreram de modo a potencializar o uso e a interpretação de elementos da LMs e da LI (CEC1), porém, com os alunos recorrendo com frequência à língua portuguesa e aos conhecimentos de outras áreas (CEC2), como das artes visuais, por exemplo, para a compreensão e a comunicação de ideias, conforme observaremos no Quadro 4.

Quadro 4: Excerto de interação na aula 1.

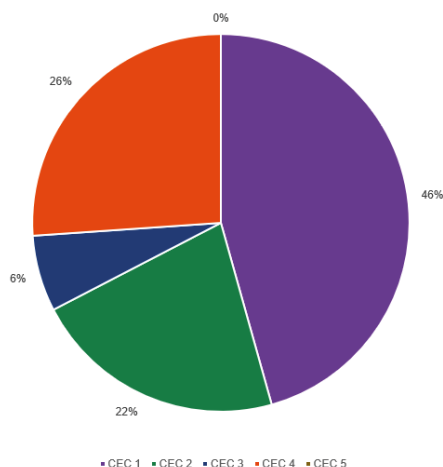
É tocada a canção *Let your love be known*, composta por Bono Vox, via YouTube <~~~~>.
Ok, now let me ask you a question. SL, what do you think is this song about?
 SL: Pelo clipe eu vi que é que a quarentena não está sendo fácil.
 Pp: *So, you think this song is about quarantine?*
 SL: É!
 Pp: *Hm... and why are people in a quarantine, SM?*
 SM: O que, *teacher?*
 Pp: *Why are people in a quarantine?*
 [...]
 SM: Para se proteger do covid-19.
 Pp: *Because of covid-19, good. Coronavirus, isn't it?*
 SM: *Teacher*, posso falar uma coisa? Essa música é meio *sad*.
 Pp: *You think it's a sad song.*
 SM: *Porque fala de todas as coisas que está fazendo na quarentena.*

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme podemos observar na fala de SL, a aluna busca responder ao professor acerca do assunto tratado na música por meio de uma interpretação das imagens do clipe. Deste modo, a criança demonstra letramento visual (FERRAZ, 2014), abrindo espaço para a inserção de atividades de desenho e interpretação de imagens na SD, já que uma das características das CCP, com base no modelo didático do gênero, é a gravação de clipes que as representam visualmente.

No Gráfico 2, podemos observar a recorrência dos CEC em uma aula realizada na metade do período de aplicação da SD.

Gráfico 2: Aparições dos CEC na aula 14 da SD.



Fonte: elaborado pelos autores.

Com a realização da aula 14, já em meio às atividades do segundo módulo da SD, podemos observar a predominância dos CEC1 e CEC4 no gráfico. A fim de preparar os alunos para a produção final, fez-se necessária a busca pelo desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas¹⁰ (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), o que é evidenciado pelo aumento na incidência do CEC4 – compreensão e uso da alteração de posicionamento linguístico nas canções, tanto na LMs, quanto na LI. O CEC3 aparece para mostrar que as crianças compreendem que o gênero CCP é composto por grupos de pessoas, e não individualmente, assim como observado no modelo didático de gênero, enquanto o CEC2 representa momentos em que é necessário recorrer a outras áreas e conhecimentos para a comunicação na aula.

O desaparecimento do CEC5 indica que não houve, nessa aula, a retomada do projeto de classe junto às crianças, ou discussões relacionadas à função da música como um todo. Porém, conforme observamos no Quadro 5, as funções de elementos linguísticos e das partes das CCP foram trabalhadas, apontando o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

Quadro 5: Excerto de interação na aula 14.

Pp: *Usually, what do they say in chorus?* Vamos pensar nos refrões das músicas. Eles falam sobre objetos em refrões de canções geralmente?
Ss: Não.
Pp: *Do they talk about people? Boys, girls...*
Ss: Yes.
Pp: Eles se posicionam? Vocês os escutam se posicionando? *Can you give me an example, SG, of a chorus in which they say I, and you?*
SG: *I am the champion cantoralando <~~~>...*
Pp: *You're gonna hear me roar. Very good.*

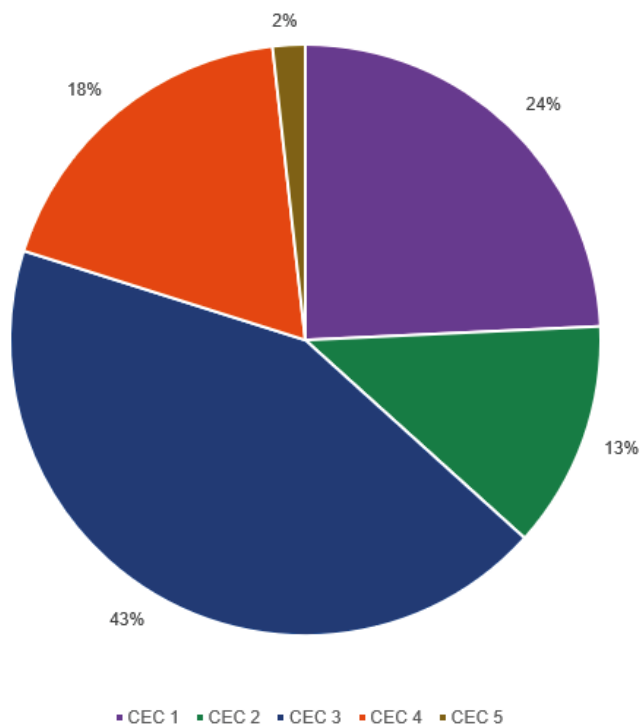
Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que, nesse excerto da aula 14, os alunos respondem em conjunto e unísono as perguntas, demonstrando conhecimento acerca do que é tratado nos refrões das canções que estão sendo estudadas no módulo. Quando o professor pede um exemplo de posicionamento em refrão de CCP, a aluna SG consegue apresentá-lo, inclusive, recorrendo a uma canção cujo tema é o mesmo da qual estava compondo para o projeto de classe. Embora não estivesse sendo abordado o tema da canção e a compreensão do problema de comunicação nessa aula especificamente, o excerto ressalta a consciência dos alunos acerca do gênero que estavam estudando e de suas funções predominantes.

O gráfico 3 apresenta a reincidência dos CEC, na penúltima aula da SD, momento em que os alunos estavam finalizando a composição da CCP e se preparando para gravá-la.

Gráfico 3: Aparições dos CEC na aula 26 da SD.

10 Termo utilizado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) para se referirem às capacidades que devem ser desenvolvidas para que os aprendizes do gênero possam mobilizar elementos léxicos de forma apropriada em relação ao modelo.



Fonte: elaborado pelos autores.

O gráfico 3 registra a aparição de todos os CEC na aula 26, com a predominância dos CEC1 e CEC3. O aumento nas aparições do CEC3 indica que os alunos compreenderam cada vez mais a importância do grupo¹¹ para a composição da canção, estabelecendo como foco o cumprimento da função social escolhida para a CCP – o que é evidenciado pela reaparição do CEC5 – e unindo forças para o alcance dos objetivos propostos e a concretização do projeto de classe. Podemos ver, no Quadro 6, que as crianças se enxergavam como autoras da canção, sendo capazes de agir em relação ao conteúdo da letra composta de forma crítica, evidenciando a educação linguística que, com base em Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), vai além da exploração de vocabulário e do texto como pretexto.

Quadro 6: Excerto de interação na aula 26.

Pp: *Let's see. I give you drops of joy / Be happy and enjoy / You can sing with me / Don't stop believing. What do you think, is this good?*
 SP: Parece uma música dos anos 70.
 SM: Isso que eu ia falar, parece uma música dos anos 80.
 Pp: *Yeah, so let's cut this part. Let's fix it. What can we say then? Is our song a contemporary pop song or a seventy's song?*
 SL: *Contemporary.*
 Pp: *So, it can't look like a seventy song. What can we say here, do you have any idea? One more, just one more sentence!*
 SD: Não deixe o som parar aqui?
 Pp: *Ooh! Don't let the sound stop here. Oh, it rhymes! Listen. O professor lê: I give you drops of joy / Be happy and enjoy / You can sing with me / Don't let the sound stop here. Did you like it? Yeah?*
 Ss: *Yes!*

Fonte: elaborado pelos autores.

O movimento de análise da letra, retomada da função do gênero e de suas características permite que as crianças reflitam e ajam em conjunto para a superação de dificuldades. A SD transdis-

11 De acordo com as análises que realizamos para a elaboração do modelo didático do gênero, pudemos perceber que o ciplinar teve um processo de aplicação longo, com atividades para o desenvolvimento da LMs e da as CCP são predominantemente compostas por grupos, ao invés de individualmente.

LI, e, conforme observado no gráfico e confirmado na análise do excerto, a aparição do CEC3 na fase final da composição marca a presença de um trabalho verdadeiramente construído pela turma. As crianças conheceram os elementos que compõem o gênero textual CCP e, após o desenvolvimento de suas CL, fizeram escolhas que constituíram a produção de uma canção autêntica e que lhes agradou, como grupo de compositores.

Embora o CEC2 esteja presente nos três gráficos, registrando o fato de que os alunos recorrem a outras fontes de conhecimento além da música e do inglês em todos os momentos da aplicação da SD, percebemos que há diminuição na necessidade dos alunos de buscarem essas fontes conforme as atividades são realizadas e suas CL são desenvolvidas (38%; 22%; 13%). Com base nas análises do CEC2, vemos que, predominantemente, este indica a utilização do português para a comunicação durante as aulas. Entendemos que a língua primeira seja importante para o processo de desenvolvimento linguístico dos alunos, tendo papel fundamental, inclusive, para as primeiras produções e a compreensão das funções dos gêneros textuais. Porém, assim como observado, conforme os alunos se tornam capazes de utilizar o gênero textual na língua alvo, se torna menos necessária a busca por conhecimentos em outras áreas, incluindo a utilização da língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os módulos, foram mobilizados conhecimentos que permitiram aos alunos se aprofundarem e desenvolverem as suas CL para a produção de uma CCP. Os alunos compreenderam questões referentes à organização do texto, contexto de produção e recepção, estrutura geral, estruturas lexicais, elementos multissemióticos, dentre outros. Nas três etapas iniciais da SD, mais especificamente analisadas nesse trabalho, percebemos indícios de que a utilização da transdisciplinaridade aliada ao projeto de classe apresentado potencializou as participações das crianças durante as atividades e propulsionou o engajamento no texto, promovendo interações de qualidade que favoreceram a identificação do conhecimento prévio e a construção do conhecimento em direção à realização das atividades da SD, já que os alunos se mostraram capazes de identificar a posição que ocupam e o papel que cumprem como produtores de uma CCP com o conteúdo temático escolhido.

Como professores de LI atuando com crianças, entendemos que a educação linguística na infância esteja atrelada à busca pelo ensino e pela aprendizagem que transcendam limites e barreiras, incluindo os referentes às disciplinas e ao conteúdo. Com o auxílio da LMs, confiando em uma abordagem de ensino embasada pela transdisciplinaridade na LA, é possível desenvolver e trabalhar com as crianças em acordo com a proposta que contemple múltiplas linguagens e, por meio do projeto de classe da SD, auxiliá-las no processo de compreensão crítica em relação à utilização da língua e do gênero com um propósito definido.

Entendemos que o trabalho por meio de gêneros textuais pode favorecer a aprendizagem de LI com crianças e abrir espaços para uma educação linguística na infância que se mostre transdisciplinar, propulsionando o engajamento dos alunos no texto e, por consequência, potencializando

a qualidade de suas produções e aumentando o sucesso da comunicação nas situações de práticas de linguagem.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 361–368, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.01>. Acesso em: 15 out. 2023.

AMMER, Christine. *The facts on file dictionary of music*. 4th edition. New York: Facts on File Inc., 2004.
ARCHANJO, Renata. Linguística Aplicada: uma identidade construída pelo CBLA. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOUCOURECHLIEV, André. *A linguagem musical*. Edições 70, Lisboa – Portugal. 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BROSSI, Giuliana Castro; DA SILVA, Marise Pires; DE FREITAS, Carla Conti. “We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, v. 12, n. 2, p. 171-192, 31 dez. 2020.

BUENO, Bruna Alessandra Graef. *Chameleon: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças, 2020, 105 f.* Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Londrina, 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: Paschoal, Maria Sofia Zannotto de e Maria Antonieta Alba Celani (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo - EDUC, 1992, p. 15-23.

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar em Revista*, n. 36, p. 127-145, 2010.

COSTA, Nelson Barros da. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. 2001, 486 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) São Paulo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva Dionisio; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001, 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-124.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

FERRAZ, Daniel de Mello. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkiria. (Ed.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105-119.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e Sociedade - Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música*. 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FREITAS, Carla Conti; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Apresentação do Dossiê Educação Linguística na Infância. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, v. 12, n. 2, p. 134-137, 31 dez. 2020.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Re(thinking) critical language education with children and teacher education during (and after) pandemic times. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 467-496, 2021.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, 129-148.

LENKA, Ornerová. *The use of pop songs in the EFL classroom*. 2009. Hamburg, Bedey Media GmbH. Disponível em: <https://www.diplom.de/document/228406>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MAGIOLO, Gabrielle Martins. *Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças*, 2021, 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2021.

MALTA, Liliane Salera. *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*, 2019, 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MED, Bahumil. *Teoria da música*. 4ª ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

Michel, Maria Helena. *Metodologia e Pesquisa Científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: Atlas, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi e PILAR, Roca (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

PARANHOS, Adalberto. Sons de sins e de não: a linguagem musical e a produção de sentidos. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 20, 2000.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SILVA, Jackson Barbosa da. *Rock nos anos 80: um gênero textual de resistência*. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

SILVEIRA, Gustavo Estef Linu; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; PEDROSA, Arthur Bruno Rodrigues; VILLELA, Mônica de Medeiros; RUIZ, Sônia Melo de Jesus. Projetos Digitais de Inglês na Educação Básica: reflexões, possibilidades e ações em tempos de pandemia. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-17, dez/fev. 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012, 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva. Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: CELANI,

Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. (Org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 201-228.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *Signo*, v. 46, n. 85, p. 83-96, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>. Acesso em: 16 out. 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza de. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza de; OLIVEIRA, Thaís Regina Ribeiro de. *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba/PR: APPRIS, 2017, p. 17-39.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. *REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura*, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 16 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Submissão: 01/09/2023

Aceite: 15/01/2024

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO PANDÊMICO

ONGOING EDUCATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN BRAZIL: POSSIBILITIES FROM THE CHALLENGES OF THE PANDEMIC

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite¹

Universidade Federal de São João del-Rei
<https://orcid.org/0000-0002-8859-3896>
patriciacostaleite@ufsj.edu.br

Ana Flávia Soares de Almeida Pedrosa²

Universidade Federal de São João del-Rei
<https://orcid.org/0009-008-3078-3719>
anaflaviapedrosa.esl@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca investigar caminhos plausíveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa considerando o contexto pós-pandêmico. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo em que os dados foram gerados através de um questionário online respondido por professores de língua inglesa de treze estados do Brasil e de diferentes âmbitos de ensino. Assim, discutiremos sobre a formação continuada de professores de língua inglesa (CELANI, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÓL, 2016), suas características, definições e seu estado atual no Brasil, bem como, sobre a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021) que inspirou e guiou este trabalho. A partir deste estudo, destacaremos possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla, tais como: a ampliação de políticas públicas para a formação de professores, o desenvolvimento de mais programas a partir de instituições de ensino superior públicas, o acesso a eventos gratuitos voltados para todos os contextos de ensino, bem como a valorização de programas de extensão, grupos de estudo e pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Língua Inglesa; Iniciação Científica.

ABSTRACT: This work seeks to investigate plausible ways to optimize the ongoing education of English language teachers considering the post-pandemic context. It is a qualitative research whose data were generated by an online survey answered by English teachers from thirteen Brazilian states and from different types of institutions. Therefore, we will discuss the ongoing education of English language teachers (CELANI, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÓL, 2016), its features, definitions, and current status in Brazil, as well as the undergraduate research project (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021) that inspired and guided this work. Based on this study, we will highlight some possible ways to an ample ongoing education: the expansion of public

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de São João del-Rei do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutoranda na University of Missouri/St. Louis.

² Graduada no curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei.

policies for teacher training; the development of more programs from public higher education institutions; access to free events aimed at all teaching contexts; valuing extension programs, study and research groups.

KEYWORDS: *Ongoing Education; English language; Undergraduate research project.*

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que assolou o Brasil e mais de cem países, entre 2020 e 2021, modificou, bruscamente, as maneiras de se ensinar e aprender (SANTOS, 2020). De acordo com a UNESCO (BRASIL, 2020), cento e noventa e dois países tiveram as instituições de ensino presenciais fechadas. Desse modo, foram cerca de 1,6 bilhões de crianças e jovens no mundo afetados pelo fechamento de instituições de ensino, ou seja, 91,4% dos estudantes do globo.

Por se tratar de um mundo globalizado, pós-moderno, pós-tipográfico (FERRAZ, MISAN, 2019), em que se avultam os usos de novas tecnologias em nosso cotidiano, parecia trivial a passagem do ensino presencial ao remoto, em questão de semanas, devido à emergência decretada. Porém, houve diversas questões e desafios que permearam o ensino e aprendizagem em modo remoto.

Além de desvelar, ou mesmo, maximizar problemas que já existiam, a pandemia, como aponta nossa pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, SOARES, 2021), escancarou a necessidade de uma formação continuada mais robusta e presente, visto que dentre os problemas que os professores respondentes enfrentaram, durante a mudança brusca do ensino presencial para o remoto, estavam, a saber: dificuldades em relação à escolha de métodos significativos de ensino no âmbito remoto e ao uso das plataformas em que as aulas aconteciam; desconhecimento das novas tecnologias e também de sites e aplicativos que poderiam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, por exemplo.

Nesse sentido, para que haja um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é necessário que os professores tenham oportunidades de formação continuada de modo frequente e ininterrupto em suas vidas, como parte integrante de seu trabalho. Desse modo, nosso objetivo é vislumbrar possíveis caminhos para a formação continuada de professores de língua inglesa, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram gerados por meio de um questionário online, respondido por professores de língua inglesa de diferentes tipos de instituições e diferentes estados brasileiros.

Para tanto, discutiremos a formação continuada de professores de língua inglesa na atualidade, bem como apresentaremos possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla e presente na vida destes profissionais. Versaremos, na metodologia, sobre a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021), base deste artigo e também sobre os procedimentos metodológicos que o sustentam.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

“A expressão “Educação Continuada” (EC) ou “Formação Continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica”, segundo Sól (2016, *online*). Neste artigo, entendemos tal formação como aquela caracterizada por “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56). Falsarella (2001) complementa esse pensamento dizendo que ela deve ser entendida como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo” (p. 50).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configura-se como o primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da formação continuada (SÓL, 2016). Gatti (2008) também aponta alguns desdobramentos da LDB que favoreceram a criação de programas de formação continuada. O primeiro é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que forneceu “respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2008, p. 64).

O segundo é a portaria ministerial no. 1.403, que engendrou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em seu artigo 10, inciso II, a portaria prevê “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados” (BRASIL, 1996 apud GATTI, 2008, p. 64). Já em seu inciso III, o estabelecimento de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação com o objetivo de “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (Ibid.). Infelizmente, a autora evidencia que as questões levantadas pela portaria foram postas em segundo plano, após uma troca de ministro.

Os documentos oficiais que regem o ensino regular, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, concebidos para complementar a LDB de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular enfatizam a necessidade da formação continuada de professores, mas, segundo Gatti (2008), apesar de ser observada nos documentos oficiais, a formação continuada para professores de línguas ainda não contempla projetos que a coloque em prática em amplitude nacional.

Celani (2001) ressalta que “o professor de línguas estrangeiras tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo” (p. 33). Isso denota a amplitude que a formação continuada desse profissional deve atingir, bem como a necessidade de uma formação que se coaduna com o contexto social em que ela se insere, camaleoa, nunca engessada ou engendrada em si mesma. Oliveira (2012) complementa que “a formação continuada pode colaborar para a atualização e a troca de experiências entre os próprios professores de língua inglesa, que podem aproveitar este momento para compartilhar as suas atividades de sucesso ou suas dificuldades” (p. 84- 85).

A pandemia de COVID-19 escancarou, ainda mais, as lacunas que existem na educação, como supramencionado, e, por consequência, na formação de professores de língua inglesa, seja ela inicial ou continuada. Isso se confirmou através das respostas dos 36 participantes de nossa pesquisa, que demonstraram que a maior parte dos desafios durante esse período se relacionava à falta ou escassez de possibilidades de formação continuada.

É vital, portanto, que haja uma consolidação das ações indicadas nos documentos oficiais, ao passo que isso garantiria que os professores estivessem em constante aperfeiçoamento. Esse aperfeiçoamento faz-se necessário e deve ser incentivado primordialmente pelas instituições de ensino nas quais esses professores atuam. Em síntese, “esses programas devem oferecer oportunidades para investigação mais abrangente, explicitando como a língua, a cultura, identidade, ideologia e poder são relevantes para qualquer situação de ensino de línguas, em diferentes contextos” (OLIVEIRA, 2022, p. 82).

Levando em consideração o contexto no qual este trabalho se ampara, compreendemos que há muitos desafios a serem superados para que haja programas de formação continuada gratuitos e de qualidade para os professores de língua inglesa. As seções seguintes buscam falar sobre esses programas, a fim de criar um espaço para reflexões acerca da temática proposta.

2.1.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR: ALGUNS EXEMPLOS³

Gatti (2008) ressalta a importância da existência de programas de formação continuada, de universidades bem qualificadas e de instituições com tradição de qualidade, envolvidas em projetos em associação com o Ministério da Educação e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais. Os projetos Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), UNISALE (Parceria Universidade-Escola) e o projeto ContinuAÇÃO colaborativa (ConCol), da Universidade Federal de Minas Gerais, fazem parte do Programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeiras, que procura integrar projetos e ações de extensão relacionados ao ensino e à pesquisa voltados para a formação de professores de línguas estrangeiras, seja no nível continuado ou inicial.

O projeto EDUCONLE busca promover ações de formação inicial e continuada para professores de língua inglesa da rede pública ou particular de Belo Horizonte. Seus benefícios não se limitam ao contexto acadêmico, mas se estendem no campo social, visto que “a atuação de um professor de língua inglesa pode trazer novas perspectivas de vida a seus alunos, promovendo uma formação cidadã mais crítica e ajudando na sua inserção no mercado de trabalho” (UFMG, 2022, *online*).

O UNISALE dedica-se a aproximar a escola regular e a universidade, para traçar e atingir objetivos comuns. De forma geral, o projeto busca permitir que as demandas do professor-parceiro sejam ouvidas e exploradas por meio do diálogo, oferecer oportunidades de formação inicial e

³ Há vários outros programas de formação continuada oferecidos por universidades federais no Brasil, no entanto, devido à limitação de páginas e escopo deste trabalho, somente evidenciaremos e detalharemos alguns deles.

continuada para todos os envolvidos e, por fim, contribuir para um maior envolvimento dos graduandos e pós-graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade (UFMG, 2022).

O ConCol, por sua vez, visa impulsionar a educação continuada de docentes de língua inglesa da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. Cabe ressaltar que o ConCol existe em uma parceria com os egressos do EDUCONLE, do qual já falamos neste trabalho. Seus membros devem discutir ações, propor caminhos e questionar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, “problematizando também as técnicas, as representações consolidadas ou tomadas como habituais ou como verdade” (UFMG, 2022, *online*).

O projeto Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI) é um programa de extensão da Universidade Federal da Paraíba cujo objetivo é proporcionar um espaço para que professores e alunos do curso de Letras/Inglês se desenvolvam por meio da prática da língua, da troca de experiências e da produção de conhecimento, em encontros semanais, oficinas e eventos (UFPB, 2022). Diferentemente dos outros projetos/programas que mencionamos anteriormente, este surgiu a partir da constatação de que o estado da Paraíba “não vinha participando expressivamente em programas de intercâmbio específicos para professores de inglês implementados pela CAPES e agências internacionais” (UFPR, 2022, *online*) e, não menos importante, da demanda dos professores por formações mais específicas.

Por último, trazemos o Núcleo de Assistência Pedagógica para o ensino de línguas da Universidade Estadual de Londrina NAP/UEL, iniciado em 1989 e modificado em 2003, que é um programa de extensão voltado a dar assistência a professores de inglês, especialmente da rede pública, por meio de projetos e uma série de eventos. Há dois projetos de extensão relacionados ao NAP, a saber: o TEIA (*Teachers of English in Action*), que é um Projeto Integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês e o TRADI (Transposições Didáticas no ensino de línguas). Além dos programas supracitados, há programas de formação continuada de iniciativa privada, alguns deles serão mencionados a seguir.

2.1.2 PROGRAMAS DA INICIATIVA PRIVADA

Os programas de iniciativa privada oferecidos de forma gratuita também aparecem como uma alternativa para a formação continuada de professores de língua inglesa. O primeiro sobre o qual discorreremos neste tópico é o “Falando com o Mundo”, que até o ano de 2019 se chamava “*Improve your English*”, e é um programa de qualificação dos professores de Inglês da rede pública municipal de Belo Horizonte (FERREIRA, 2022). O programa conta com o apoio da prefeitura da cidade, por meio das Secretarias de Educação e Adjunta de Relações Internacionais, da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e, por fim, do Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU).

O programa “*Improve your English*” tem como objetivo oferecer aos professores de inglês da rede municipal, além do intercâmbio cultural, a oportunidade de aprimorar os aspectos práticos

da língua inglesa, ao passo que tenta construir metodologias mais eficazes para o ensino de inglês como segunda língua, contribuir para o aumento das expectativas de formação e da credibilidade na educação escolar e, principalmente, propiciar reflexões contínuas, debates, análises críticas e produção de propostas didáticas para a melhoria da proficiência na língua alvo.

O British Council também viabiliza oportunidades para o desenvolvimento continuado do professor de inglês, inclusive durante a pandemia. Entre essas opções oferecidas, destacamos o “*Webinars to Teaching English*”, que busca fornecer apoio e suporte para professores de inglês através de webinários semanais sobre o ensino, o “*Continuing Professional Development in Basic Education*”, uma comunidade regional de ensino e professores da América Latina, que promove o desenvolvimento dos docentes através de encontros, webinários, *workshops* e um grupo de conversas nas plataformas *Slack* e *Facebook*, no qual professores de vários países podem trocar experiências e projetos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento profissional (BRITISH COUNCIL, 2022).

Por último, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright, também objetiva a formação continuada. Bolsas são oferecidas para professores que atuam em escolas públicas de educação básica, a fim de realizarem cursos de 6 semanas em universidades dos Estados Unidos (BRASIL/CAPES, 2022, *online*).

Como vimos neste tópico, existem diversos programas de formação continuada que são bem estruturados, todavia nem todos estão disponíveis para todos os profissionais, em seus diferentes contextos. Para que se ampliem tanto os programas, quanto as possibilidades de educação continuada é preciso que entendamos as necessidades, obstáculos e desafios que se interpõem a isso, o que será iniciado no tópico seguinte.

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tendo em vista que este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Quem aprende e quem ensina em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”, julgamos pertinente contextualizá-la neste tópico. O objetivo da pesquisa foi compreender, no processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto, quais foram os possíveis desafios pedagógicos e sociais enfrentados por professores de língua inglesa de diferentes contextos e instituições no Brasil nesse período e investigar o que pode ser feito na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, a partir das demandas que apareceram em resposta ao questionário, de modo a torná-los ainda mais capacitados para lidarem com situações similares à pandemia.

Para isso, além do levantamento de fontes para fundamentar nosso trabalho, aplicamos um questionário *online*⁴, feito no *Google Forms*⁵, disponibilizado nas páginas de redes sociais das pesquisadoras (*Facebook, Instagram e WhatsApp*), destinado a professores de língua inglesa. Por ser um questionário longo, com 24 perguntas entre múltipla escolha e discursivas, e termos um grande volume de respostas, optamos por utilizar uma amostragem.

O questionário recebeu 107 respostas durante um período de três dias e foi respondido por professores de 13 estados, sendo eles: Pernambuco, Maranhão, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Tocantins, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul.

As 24 perguntas do questionário foram divididas, igualmente, em 4 sessões. Dessa forma, a primeira seção abordava as seguintes questões: “Local em que leciona a língua inglesa”; “Estado onde trabalha”; “Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa”; “Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa”; “Você está ministrando aulas de língua inglesa no modo remoto (*online*) no momento?” e, por fim: “Se estiver lecionando, parcialmente ou totalmente, de modo *online* (ou vem implementando atividades *online*), há quanto tempo o está fazendo, devido à crise do COVID-19?”. Já na seção seguinte, disponibilizamos as perguntas: “Você já havia ministrado aulas de língua inglesa *online* antes?”; “Como você se sentiu quando soube que o ensino passaria do modo presencial ao *online*, em um curto espaço de tempo, devido à crise da COVID-19?”; “Como você se sente em relação a esta experiência hoje, em 2021?”; “Quanto a COVID-19 afetou a sua vida profissional? (0= não afetou/ 5= afetou muito)” e “Quanto a COVID-19 afetou a sua vida pessoal? (0= não afetou/ 5= afetou muito)” e “Você está lecionando a língua inglesa de forma síncrona (transmissão de videoconferência, os alunos assistem às aulas ao mesmo tempo em que você leciona) ou de forma assíncrona (vídeos gravados e/ou materiais *online* que os alunos podem acessar a qualquer momento)?”. Além disso, disponibilizamos um espaço para que os professores pudessem falar mais detalhes sobre o que foi perguntado, se assim o desejassem.

Na segunda metade do questionário, perguntamos aos professores: “Na sua opinião, seu modo de ensinar a língua inglesa mudou?”; “Se sim, como seu modo de ensinar mudou?”; “Se houve mudanças, você sente que já se adaptou a elas? Se sim, como? Se não, por quê?”; “Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma *online*?”; “Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?” e “Em relação aos equipamentos necessários para o ensino *online* (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outros), o que você precisou fazer para dar as aulas *online*?”. Finalmente, na última seção, perguntamos: “Em relação à conexão com a internet, qual foi sua experiência? Fale-nos sobre possíveis desafios e os seus sentimentos e comportamentos relativos a isso?”; “Em

4 Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) entendem que a escolha pelo questionário deve-se ao fato de que ele nos oferece certa uniformidade, fornece tempo para que os participantes reflitam sobre as respostas. Para Gil (1999), ele também “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador” (p. 129).

5 Os professores participantes não se identificavam no formulário e precisavam concordar com um termo de consentimento informado que abria o questionário que autorizava as pesquisadoras a usarem os dados para fins de pesquisa de forma confidencial. Optamos por descrever o questionário e não anexá-lo a este artigo pela extensão requerida.

relação ao ambiente/cômodo em que você leciona, você precisou fazer algo para dar as aulas online (iluminação, barulho, organização da casa...)? Fale-nos mais sobre isso”; “Em relação aos afazeres da casa (limpeza, cuidado com filhos, faxina, cozinhar...), algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso?”; “Em relação à sua rotina, em geral, na casa e no trabalho, algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso?”; “Você enfrentou desafios, no campo pessoal ou profissional, após a implementação do ensino online de LI? Qual(is)? Se sim, a instituição em que você leciona te ofereceu auxílio? Se sim, como?” e “Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado? Por quê? Por quê não?”.

Devido ao volume de respostas que recebemos, optamos por utilizar uma amostragem. O primeiro passo foi elencar o número de respondentes por estado. Em seguida, buscamos os estados que tinham menos de cinco respondentes, analisando todas as respostas. Para aqueles que tinham mais de cinco respostas, estabelecemos o seguinte critério: por ordem de aparição, escolhemos um questionário para cada tipo de instituição. Dessa forma, chegamos a um total de 36 questionários que foram analisados para a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021).

A análise interpretativa dos dados quantitativos e qualitativos coletados por meio de uma amostragem nos permitiu entender que 72,2% dos respondentes nunca haviam lecionado língua inglesa de forma *online* e, entre aqueles que estavam lecionando no momento em que foram perguntados, apenas 20,6% o faziam desde antes da pandemia. A partir disso, tentamos averiguar como estes professores se sentiram, tendo em vista que a maioria deles teve que mudar significativamente sua forma de trabalhar.

Com relação aos desafios sociais, os resultados mostraram que a maior parte dos respondentes se sentiu muito afetados pela pandemia de COVID-19. As respostas mais recorrentes tinham relação com a necessidade de ficar longe dos entes queridos; o medo da morte iminente; insegurança financeira; sobrecarga de trabalho e dificuldade na realização das tarefas domésticas. Já em relação aos desafios pedagógicos, parte fundamental deste trabalho, a pesquisa evidenciou que 58% dos professores assumiram a existência de obstáculos metodológicos ao ministrarem suas aulas.

Considerando que grande parte dos respondentes afirmou que se sentiram desafiados, desesperados, aflitos, perdidos e/ou preocupados, percebemos respostas convergentes no que diz respeito ao desconhecimento sobre o uso das novas tecnologias e recursos digitais, a utilização de novas práticas pedagógicas pelo corpo discente e docente, a necessidade de superar possíveis obstáculos, falta de imersão na língua inglesa e também quanto à comunicação com os alunos. Sendo assim, pedimos que eles escrevessem um pouco mais⁶ sobre aquele sentimento, se ainda se sentiam daquela maneira e por quê. Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

6 Como mencionado anteriormente, disponibilizamos, no questionário, um espaço para que os professores pudessem falar mais detalhes sobre o que foi perguntado, se assim o desejassem.

Excerto 1: *“Um pouco, pois a secretaria de educação cobrou apenas que recebêssemos as atividades propostas por eles que foram passadas aos alunos, e não senti a liberdade de criar e realmente dar aulas. Ainda me sinto perdida por falta de recursos e sobre como dar aulas online, apesar de ter participado de palestras sobre o assunto”.*

Excerto 2: *“Sim. Como leciono há muito tempo no estado, me sinto com uma necessidade enorme de imersão na língua Inglesa e capacitação tecnológica para ensino a distância. Pois, infelizmente, a educação pública não tem interesse em tal investimento”.*

Em contrapartida, tranquilidade e preparação foram associados ao apoio recebido de suas instituições de ensino, programas de formação de professores e conhecimento sobre as novas tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Logo, também pedimos que eles nos falassem um pouco mais sobre aquele sentimento, se ainda se sentiam daquela maneira e por quê. Algumas respostas, que representam a maioria do que foi mencionado pelos respondentes, podem ser encontradas nos fragmentos abaixo:

Excerto 3: *“Acho que a internet tem muitos recursos excelentes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula física ficamos com medo de pedir que os alunos usem seus gadgets e aquilo não parece uma aula séria. No online temos mais liberdade para usar esses recursos”.*

Excerto 4: *“Não. Com ajuda de diversos cursos ministrados por grupos como o Braz-Tesol e de outras instituições, assim como com o apoio da instituição na qual trabalho, após poucos meses a situação tornou-se fluida e proveitosa”.*

Cabe pontuar que nenhum professor votou na opção “a instituição em que trabalho me forneceu todos os recursos”, quando perguntados acerca do que eles precisavam fazer para dar as aulas *online*, evidenciando, mais uma vez, a ausência ou pouco suporte das instituições de ensino na qual trabalham. Assim, é visível a “falta de insumos advindos da escola ou do governo para que as condições de trabalho dos professores fossem adequadas para o exercício de sua profissão, já que muitos professores tiveram que pagar do próprio bolso” (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021, p. 17). Observamos, pois, que muitas questões levantadas se relacionam à falta de apoio ao professor, de uma formação continuada que o amparasse, o que inspirou a temática deste artigo.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ATUAL

Para este trabalho, no entanto, não adotamos os mesmos critérios, tampouco contemplamos as mesmas questões analisadas na Iniciação Científica. No que tange aos critérios selecionados, escolhemos analisar aproximadamente 25% dos questionários. Para isso, selecionamos quatro questionários, por ordem de aparição, para cada tipo de instituição, especificamente: educação básica pública; educação básica privada; educação superior pública; educação superior privada; cursos

livres e professor/professora particular. Vale ressaltar, no entanto, que tivemos apenas dois respondentes que atuam no ensino superior privado. Por esse motivo, entendemos que as variáveis adotadas são independentes, já que foram manipuladas⁷.

Para cumprirmos nossos objetivos, selecionamos apenas questões que se relacionam diretamente aos desafios pedagógicos experienciados por professores de língua inglesa e aquelas que caracterizam o seu contexto de ensino, a saber: “Local em que leciona a língua inglesa”; “Estado onde trabalha”; “Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa”; “Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa”; “Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma *online*?”; “Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?”; “Em relação aos equipamentos necessários para o ensino *online* (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outros), o que você precisou fazer para dar as aulas *online*?”; “Você enfrentou desafios, no campo pessoal ou profissional, após a implementação do ensino online de LI? Qual(is)? Se sim, a instituição em que você leciona te ofereceu auxílio? Se sim, como?” e, por fim, “Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado? Por quê? Por que não?”.

Posteriormente, começamos a levantar as fontes que compõem a base teórica do nosso estudo, exposta no tópico supramencionado, com o propósito de investigar caminhos viáveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa. Por último, relacionamos os conteúdos apreendidos com os resultados obtidos no questionário, promovendo, assim, uma reflexão acerca de algumas possibilidades para a formação continuada de professores de língua inglesa.

4 DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

Levando em consideração os aspectos até aqui ponderados, buscaremos nos aprofundar nos desafios pedagógicos vivenciados pelos respondentes⁸. Além disso, iremos utilizar alguns dos gráficos gerados pelo *Google Forms*, para a pesquisa de Iniciação Científica, bem como algumas das respostas colhidas na amostragem. Tal análise nos permitirá embasar nossas propostas para expandir os caminhos de formação continuada de professores de língua inglesa.

7 “Os termos variável dependente e independente aplicam-se principalmente à pesquisa experimental, onde algumas variáveis são manipuladas, e, neste sentido, são “independentes” dos padrões de reação inicial, intenções e características dos sujeitos da pesquisa (unidades experimentais)” (REIS, 2003, *online*).

8 Para isso, recomendamos que a seção “Metodologia” seja revisitada, a fim de tornar mais claro os critérios que utilizamos para a seleção da amostragem.

Gráfico 1: Estado onde trabalha

2. Estado onde trabalha
22 respostas

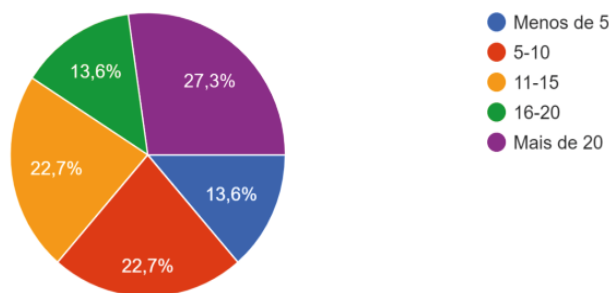


Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Ao analisar o gráfico acima, podemos compreender onde o público-alvo atua. Na amostragem, a qual foi selecionada por ordem de aparição, vimos que 81,8% dos respondentes disseram que lecionam no estado de Minas Gerais, seguidos por 9,1% no estado de São Paulo e 9,1% no estado de Tocantins. A importância desses dados se dá a partir do momento que nos possibilita estabelecer qual é o contexto de trabalho dos professores que participaram e, a partir disso, entender os desafios pedagógicos vivenciados por eles.

Gráfico 2: Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa

3. Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa
22 respostas

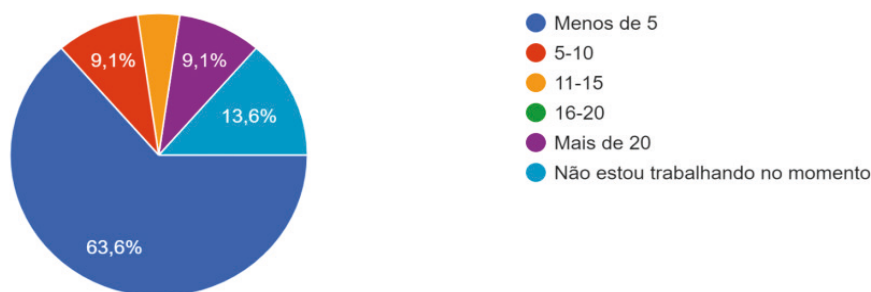


Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Gráfico 3: Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

4. Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

22 respostas



Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

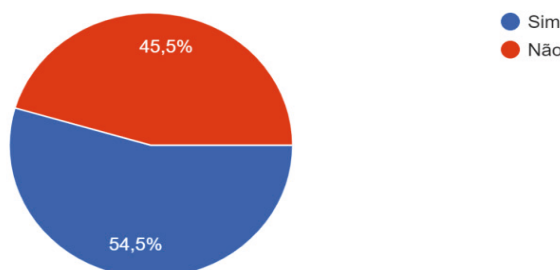
Os gráficos acima representam o tempo de atuação dos professores na área e o tempo de trabalho na atual instituição de ensino. No gráfico 2, podemos perceber que 27,3% dos respondentes atuam há mais de 20 anos, 59% atuam entre 5 e 20 anos e apenas 13,6% há menos de 5 anos. Esses dados nos levam a pensar sobre a formação que estes profissionais receberam, ou mesmo, se tiveram acesso à formação continuada voltada para o uso das novas tecnologias. Já o gráfico 3 demonstra que, embora a maioria (63,6%) trabalhe na atual instituição de ensino há menos de 5 anos, muitos estão nas mesmas instituições há mais de 10 anos. Sendo assim, percebemos que mesmo aqueles que estão na atual instituição há menos de 5 anos já sofrem as mesmas dificuldades daqueles que estão a mais tempo.

Nesse ínterim, podemos cogitar quais oportunidades de formação continuada são oferecidas a eles por parte de suas instituições de ensino. Será que estes professores estão tendo a formação como prevista na lei nº. 9.394/96, da LDB, que, entre outras coisas, prevê que os sistemas de ensino promovam a valorização dos docentes, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, com licença periódica remunerada para esse propósito, incluídos na carga de trabalho (BRASIL, 1996). Entre nossas respostas, não encontramos uma que se relaciona diretamente com esta indagação, contudo consideramos primordial refletir sobre o cumprimento desta lei que se faz tão importante para o desenvolvimento e capacitação dos professores.

Gráfico 4: Dificuldades para escolher métodos de ensino

16. Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma online?

22 respostas



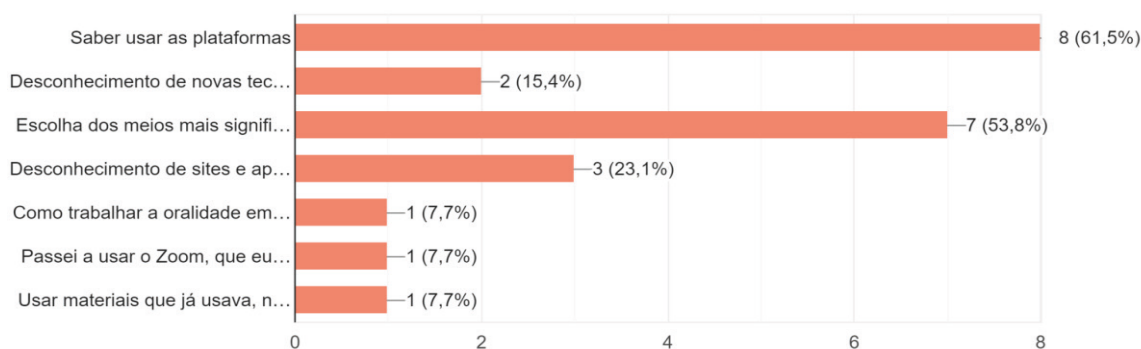
Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

O gráfico 4 mostra que, 54,5% dos professores respondentes sentiram dificuldades em relação à escolha dos métodos para ensinar a língua inglesa de forma *online*. Na imagem abaixo, conseguimos entender um pouco mais sobre quais foram esses desafios: saber usar as plataformas; desconhecimento de novas tecnologias; escolha dos meios mais significativos de ensino para cada turma e desconhecimento de sites e aplicativos para o ensino. Já as opções adicionadas pelos respondentes são, respectivamente: *como trabalhar a oralidade em turmas grandes de crianças; passei a usar o Zoom, que eu desconhecia; Eu me adaptei muito rapidamente e adorei; Usar materiais que já usava, no online também...então acabei pesquisando novos materiais*. Cabe pontuar também que os respondentes podiam marcar mais de uma caixa de seleção, inclusive todas, se julgassem pertinente.

Gráfico 5: Desafios metodológicos

17. Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?

13 respostas



Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

A leitura do gráfico 5 nos permite entender que não saber como utilizar as plataformas corretamente e como escolher os meios mais significativos de ensino para cada turma foram escolhidos por 8 e 7 respondentes, respectivamente, representando mais de 50% dos profissionais que disseram ter tido dificuldade em relação à metodologia de ensino de língua inglesa. Também é possível perceber que mais de 30% daqueles que responderam não tinham conhecimento acerca das novas tecnologias ou sites e aplicativos para o ensino de línguas. Não menos importante, entre aqueles que utilizaram a opção “outro”, tivemos professores com dificuldade em utilizar os mesmos materiais que já usavam, ou mesmo, para trabalhar a oralidade dos alunos.

Gráfico 6: Equipamentos necessários para o ensino online

18. Em relação aos equipamentos necessários para o ensino online (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outro... que você precisou fazer para dar as aulas online?)
22 respostas



Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Quando perguntados sobre os equipamentos necessários para o ensino *online*, 68,2% dos professores mencionaram que precisaram investir em novos equipamentos. Dentre as respostas, podemos ver: “Já tinha computador, mas precisei de fones, tripé e suporte para notebook.”; “Precisei aumentar a velocidade da Internet pois tive problemas de conexão.”; “Luz, microfone e webcam.”. É válido pontuar que nenhum dos respondentes afirmou que a instituição em que atuam forneceu os aparatos que precisaram para continuar lecionando de forma remota, o que corrobora para a urgência de se fornecer mais amparo ao professor de todos os modos possíveis, visto que os respondentes denotam a falta de condições mínimas para o trabalho.

Kenski (2003) afirma que “cabe à educação a tarefa de desenvolver nos professores a autonomia e o domínio das novas linguagens tecnológicas” (*apud* BELL’AVER, 2016, p. 27). Para que isso aconteça, é preciso que as instituições de ensino procurem meios para auxiliar o professor neste processo que, para muitos, é cheio de desafios. Se a escola é o “lócus privilegiado para proporcionar não apenas o acesso, mas a integração dos sujeitos às diferentes linguagens das TDICs” (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 4-7) é ela que deve dar todo o suporte, além de fornecer equipamentos de qualidade para o trabalho do professor, seja ele de língua inglesa ou de outra disciplina.

Enfim, nossa pretensão ao trazer tais questões neste artigo é justamente criar oportunidades para refletirmos sobre a infinidade de obstáculos e dificuldades nos processos de ensino e

aprendizagem, no apoio institucional, no uso das novas tecnologias e na formação que esses profissionais receberam ou recebem atualmente. Logo, é primordial que busquemos possíveis caminhos para que os professores possam ter uma formação continuada alinhada com o mundo atual.

5. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

No decorrer deste trabalho, apresentamos nossa percepção e as de diversos autores acerca da formação continuada de professores (CELANI, 2001; FALSARELLA, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÓL, 2016) incluindo a definição que decidimos utilizar para guiar este trabalho, de que esta consiste em “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56). Buscamos, ainda, refletir sobre a formação continuada a partir dos desafios pedagógicos enfrentados pelos professores participantes, selecionados para este trabalho, durante o período em que o ensino remoto foi a principal forma de possibilitar que a aprendizagem dos alunos não fosse totalmente interrompida, apesar da pandemia de COVID-19.

A partir da análise interpretativa das respostas levantadas em nosso questionário de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021), identificamos que professores de diferentes tipos de instituição, como falado na metodologia, precisaram mudar radicalmente a forma na qual lecionavam seus conteúdos. Foi preciso que muitos desses docentes buscassem aperfeiçoamento continuado por meio de cursos *online*, gratuitos ou pagos, oferecidos ou não por suas instituições de ensino, para conseguirem, desta forma, exercer suas profissões em um contexto tão novo para a maioria.

Por último, cabe ressaltar que entendemos que a formação continuada de professores é um tema vasto e, portanto, não pretendemos cessar o assunto com o desenvolvimento deste trabalho. No entanto, abordaremos de forma mais específica cada uma das possibilidades apontadas até aqui que podem ajudar na efetivação e no estabelecimento de programas de formação continuada de professores de língua inglesa, como: políticas públicas, programas de formação continuada nas instituições públicas de ensino superior do Brasil, eventos gratuitos, grupos de estudo e pesquisa e projetos de extensão voltados para esta finalidade.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para que os professores tenham o direito à formação inicial ou continuada assegurado, é crucial reconhecer o papel que as políticas públicas voltadas para essa finalidade exercem. Ao reconhecer o papel do Legislativo na constituição de políticas públicas e a importância basilar das leis na implementação das ações públicas, conseguimos inferir que é imprescindível que lutemos para que as ações previstas na letra da lei sejam cumpridas.

Dessa forma, consideramos fundamental reconhecer a necessidade de ações integradas e

voltadas para que os professores de língua inglesa possam usufruir desses “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56), aprimorando, assim, sua prática docente. Ao pensar em políticas públicas para a formação continuada de professores, o Estado deve diminuir a distância entre aquilo que já preveem os principais documentos que regem a formação de professores, como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, e a realidade.

Sendo assim, é preciso ouvir os professores em exercício, legitimar e valorizar sua experiência e seu conhecimento. Não é possível deixar tais documentos serem redigidos por poucos que ocupam cargos burocráticos que, muitas vezes, não têm relação direta com a realidade escolar. Em suma, para termos políticas públicas de qualidade e apropriadas a um ensino crítico e empoderador, é necessário que se ampliem os investimentos na educação como um todo.

5.2 MAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR

Retomando o que viemos estudando até o momento, entendemos que é essencial que as instituições públicas de ensino superior implementem mais programas de formação continuada que possam verdadeiramente contribuir para resolver as lacunas que existem na formação de professores. Ao oferecer programas gratuitos e de qualidade, como os mencionados anteriormente, tais instituições podem ter uma perspectiva ainda mais ampla dos desafios que permeiam o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, bem como de possíveis caminhos para dirimi-los.

A formação continuada pode auxiliar não só na superação de desafios pedagógicos, mas também, a refletir e agir em questões que abrangem todas as contingências que afetam seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Como alguém que tem fome vai conseguir aprender, ou mesmo frequentar a escola? Reis et. al. (2018) entendem “a educação continuada como espaço de (trans) formação, resignificação e, por conseguinte, reposicionamento do sujeito – tanto em relação à sua prática, quanto em suas relações sociais” (p. 38). Uma formação continuada crítica, presente na vida do professor, torna-se um espaço de acolhimento, de compartilhamento de dificuldades, necessidades e procura de possíveis soluções, ao menos, para atenuá-las.

5.3 EVENTOS GRATUITOS

Durante o período em que houve a interrupção das atividades presenciais consideradas não essenciais, um grande volume de eventos gratuitos foi disponibilizado, a fim de que professores pudessem debater questões acerca do ensino da língua inglesa. Além disto, os eventos virtuais gratuitos, por parte de instituições públicas de ensino superior, permitiam que professores de diferentes

tipos de instituição participassem com mais facilidade em congressos, palestras e rodas de conversa com profissionais de todo o país.

Atualmente, com a retomada do ensino presencial, já é possível perceber que poucos eventos mantêm a modalidade remota. Isso se constitui como uma questão interessante para refletirmos, já que agora muitos professores, por vezes, poderão voltar a encontrar obstáculos para continuarem suas formações. Ao romper as barreiras geográficas, os custos provenientes do deslocamento, alimentação, acomodação e outros são diminuídos e as possibilidades de acesso aos eventos são ampliadas.

Nesse sentido, é indispensável que as instituições que promovem eventos voltados à formação de professores, não abram mão de buscar formas de democratizar o acesso a eles, de modo que mais professores, principalmente aqueles que atuam na educação básica e que tiveram suas formações completadas há mais tempo, possam desenvolver-se em programas de formação continuada com propostas intencionais e planejadas, que visam à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo (FALSARELLA, 2001).

5.4 PROJETOS DE EXTENSÃO E GRUPOS DE ESTUDO E PESQUISA VOLTADOS PARA OS PROFESSORES NO CHÃO DA ESCOLA REGULAR

Como já mencionamos na seção “Formação Continuada de Professores de língua inglesa”, é importante pensarmos em uma “formação maciça nas universidades, articulando ensino, pesquisa e extensão” (PALAFOX; KINKLE; SILVA, 2013, *apud* OLIVEIRA, LEIRO, 2009, p. 6). Por isso, programas como o EDUCONLE, UNISALE, ConCol, EFOPLI, e NAP/UEL são imprescindíveis tanto na formação inicial quanto na formação continuada, haja visto que viabilizam momentos de trocas de experiências, aperfeiçoamento linguístico, aperfeiçoamento no uso das novas tecnologias, reflexão crítica sobre diferentes aspectos que compõem a prática docente e certamente criam pontes entre os saberes construídos na Universidade com as necessidades reais dos professores em formação ou em serviço.

Ao incluir os professores que estão no chão da escola regular, esses projetos e grupos de estudo e pesquisa voltados para eles podem auxiliar os professores a se atualizarem por meio da promoção de uma formação continuada que os impulsiona a ir além daquilo que já fazem na sala de aula. No que diz respeito ao papel da universidade, Vasconcelos (2000, p. 9) pondera que “a universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como agência questionadora [...] do saber e como uma agência criadora de novos saberes”. Ainda segundo essa autora, a universidade deve ser vista como um lugar favorável e apropriado para que problemas sociais do país e do mundo sejam questionados, para, assim, promover a mudança desejada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura e a discussão dos temas aqui apresentados, entendemos que a formação continuada de professores pode proporcionar vivências e experiências que os ajudarão a entender mais aprofundadamente a dinâmica da sala de aula, assim como, a ressignificar suas práticas cotidianas. Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que haja investimentos por parte do Estado e das instituições de ensino nas quais esses profissionais atuam.

Portanto, concordamos com Oliveira (2012) que cursos de formação “não podem ser vistos como um elixir para combater todos os males, muito pelo contrário, deve-se levar em conta que o professor convive com situações novas para as quais, muitas vezes, não consegue reorganizar estratégias para atingir seus objetivos” (p. 86). À vista disso, é necessário pensar nas políticas públicas, nos eventos, nos projetos e programas de extensão para a formação continuada de professores, de modo que a teoria se una à prática para proporcionar aulas mais significativas aos alunos e alunas de língua inglesa.

À guisa de conclusão, insistimos que é muito importante ouvir os professores em exercício, legitimar e valorizar sua experiência e seu conhecimento. Eles devem ser protagonistas no desenvolvimento de ações e documentos que pautam o ensino e aprendizagem no chão da escola, uma vez que são eles que conhecem a realidade dos processos de ensino-aprendizagem. Os programas de formação continuada oferecidos pelas universidades, institutos federais ou aqueles que partem da iniciativa privada devem, portanto, nunca perder de vista o seu papel fundamental, que é questionar e produzir saberes.

REFERÊNCIAS

BELL'AVER, Jéssica Eluan Martinelli. *Teachers Thinking Together: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa*. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1650/1/LD_PPGEN_M_Bellaver%20Jessica%20Eluan%20Martinelli2016. Acesso em: 26 jun. 2023.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. Mídia Educação, conceitos, histórias e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996, nº. 248. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL/CAPES. *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL/UNESCO. *Coalizão global da educação*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRITISH COUNCIL. *Desenvolvimento profissional contínuo na Educação Básica*. 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/DEAbm>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2006.

COSTA LEITE, Patrícia Mara; PEDROSA, A. F. S. “*Quem aprende e quem ensina em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa*”. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite. 2021. 20 f. Iniciação Científica - Universidade Federal de São João Del-Rei, 2021.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de Aceleração no Estado de São Paulo*. 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Kelly Cristina Torres. “*Falando com o mundo*”: um projeto de internacionalização de Belo Horizonte na confluência de saberes locais e globais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Machado de Almeida Mattos. 2022. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41765>. Acesso em 24 jun. 2023.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

MISAN, Souzaana; FERRAZ, Daniel de Melo; The postmodern turn in presuming images: juxtaposition, dialogism, and the supplement in contemporary visual culture. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 126-150, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. *Formação de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas*. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25299>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. *Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco*. Pro-Posições: Campinas, SP, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/%2010.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em 4 jul. 2023.

PINTO, Cândida Martins; LEFFA, Wilson. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise quantitativa de resumos. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015, p. 349-377.

REIS, Valdeni Silva; CAMPOS, Isabela de Oliveira; OLIVEIRA, Sarah Linhares. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida. *Gláuks: Revista de Letras e Arte*, v. 18, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2018.

SANTOS, H. S. *Pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Contextualizando a educação continuada de professores de línguas estrangeiras no Brasil. *Texto livre*, v. 9, n. 1, p. 173-186, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577160975013/html/#fn1>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Conversas Impertinentes - A cruel pedagogia do vírus: uma conversa com Boaventura de Sousa Santos*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wMw-dZYJLKdA>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

UEL. *NAP*. 2023. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/nap/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

UFMG. *Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras*. 2023. <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras*. 2023. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=interfaces&lang=1&page=406&menu=272&tipo=1. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa*. 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/concol/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*. 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFPB. *Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa*. 2023. Disponível em: <https://www.ufpb.br/efopli>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Xamã, 2009.

Submissão: 02/09/2023

Aceite: 15/02/2024

O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

THE LYRICS TEXT GENRE: A LOOK ON THE DIALOGIC PERSPECTIVE OF THE LANGUAGE

Daisy Ueda¹

Universidade Estadual do Norte do Paraná
<https://orcid.org/0009-0004-2391-2421>
daisyueda@gmail.com

Marilúcia dos Santos Domingos²

Universidade Estadual do Norte do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>
marilucia@uenp.edu.br

RESUMO: O discurso é a essência da língua viva, em ação e formada nos diálogos, em um elo contínuo. Assim, pautados sobre a perspectiva dialógica da linguagem, este trabalho tem como objetivo identificar as vozes presentes que atravessam a composição da letra de música, compreendida como um gênero textual. De forma mais específica, o *corpus* é a letra da música “Seio de Minas”, de autoria de Paula Fernandes. Os resultados demonstram que a forma de dialogismo mais presente na referida letra de música é o classificado por estudiosos como dialogismo revelado, no qual os diálogos travados estão marcados por meio de elementos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; Letra de música; Dialogismo.

ABSTRACT: Speech is the essence of the living language in action, and is produced in dialogs, in a continuous link. Thus, based on the dialogical perspective of the language, this article aims to identify the present voices that permeate the composition of song lyrics, understood as a text genre. In a more specific way, the corpus are the lyrics to the song “Seio de Minas”, whose author is Paula Fernandes. The results show the most present type of dialogism in the referred song lyrics is the one classified by scholars as the uncovered dialogism, in which the dialogs involved are characterized by linguistic elements.

KEYWORDS: Text genre; Lyrics; Dialogism.

¹ Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

² Doutora em Estudos da Linguagem. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entender os discursos que circulam na sociedade é fundamental para que possamos participar ativamente como cidadãos do mundo. Diante dessa premissa, nossa intenção, neste trabalho, é revisitar conceitos teóricos que definem o discurso e o centralizam como o fenômeno que diferencia os animais racionais dos irracionais. Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Bakhtin (2016) e de alguns pesquisadores dessa corrente teórica (MARCUIZZO, 2008; MENEGASSI, 2009), os quais apregoam que os discursos se constituem no dialogismo, sendo este compreendido como as relações de sentido que se estabelecem nas interações sociais. Ou seja, todo discurso, de alguma forma, se origina e está ligado ao(s) discurso(s) de outrem, ao(s) que foi(ram) proferido(s) de forma antecedente e da mesma forma ao(s) posterior(s) ao ora proferido. Também sustentam nossas investigações as classificações de dialogismo apresentadas nos estudos de Menegassi e Cavalcanti (2013), Gonçalves, Vieira e Souza (2015) e de Striquer e Almeida (2020).

Esses preceitos teóricos é que nos dão suporte para investigar os discursos que formam a letra da música “Seio de Minas” de Paula Fernandes. Logo, o objetivo deste artigo é identificar os discursos que constituem a referida letra da música. O que se justifica diante da importância da disseminação da cultura regional. Muitas são as práticas sociais de linguagem, manifestadas por diferentes gêneros textuais, que possibilitam a preservação e divulgação das ricas culturas populares, geográficas, históricas, linguísticas, etc., que formam a diversidade brasileira. Um desses gêneros, pertencente à esfera artística, é a letra de música.

Em “Seio de Minas”, o próprio título revela a ligação com o estado de Minas Gerais. Nesse sentido, nos motivamos a conhecer quais os diálogos que contribuem para a formação desse discurso específico, que dissemina uma cultura local.

Este artigo está estruturado da seguinte forma. Na próxima seção, apresentamos as definições teóricas de dialogismo e suas classificações; depois, uma breve contextualização do conceito de letra de música; as análises realizadas sobre o *corpus* e, por fim, algumas considerações finais.

DIALOGISMO: DEFINIÇÕES

De acordo com Bahktin (2008 *apud* STRIQUER; ALMEIDA, 2020, p. 68), “o discurso é a essência da língua em ação” e é constituído sempre “a partir de outros discursos, os discursos antecedentes e os posteriores”. Esse é o princípio do que a perspectiva bakhtiniana, ou perspectiva dialógica da linguagem, concebe como dialogismo, a saber, todo discurso dialoga com aqueles que o antecederam e com os que serão proferidos em resposta ativa. É nesse sentido que Marcuzzo (2008) determina o caráter dialógico como imprescindível para a concepção do ser humano, pois, para o autor, é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam aos seus semelhantes. Portanto, o diálogo é uma relação intrínseca ao homem.

Também explicam Striquer e Almeida (2020) que para a perspectiva dialógica da linguagem, o discurso nunca é algo pronto, acabado, finalizado, uma vez que ele se forma nos diálogos, em um elo contínuo. Logo, segundo Marcuzzo (2008), o dialogismo não se relaciona somente à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, essa é apenas uma modalidade de diálogo.

Nos estudos de Gonçalves, Vieira e Souza (2015), assim como nos de Menegassi e Cavalcanti (2013), apresentam-se duas tipologias possíveis de dialogismo: o dialogismo generalizado ou amplo e o dialogismo revelado ou mostrado (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015). No dialogismo generalizado ou amplo, o que Menegassi e Cavalcanti (2013) denominam por parte presumida do discurso, o diálogo se constitui e se revela pelo extraverbal:

[...] o extraverbal é caracterizado pelo que não foi dito explicitamente, portanto, não marcado em linguagem verbo-visual, em que o contexto pode ser compreendido pelos envolvidos na interação por meio de circunstâncias não linguísticas conhecidas pelos interlocutores e que complementam o sentido que se quer dar aos enunciados. Muitas vezes, pode ser visto apenas como uma imagem que complementa os enunciados, o não verbal, mas vai além ao manter a característica social que faz parte das interações verbais. (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435)

Assim, no dialogismo generalizado, o diálogo para ser identificado depende mais do conhecimento que o leitor/ouvinte tem das circunstâncias não linguísticas que envolvem o discurso de forma ampla. Dessa forma, para Gonçalves, Vieira e Souza (2015), o dialogismo generalizado:

[...] evidencia o princípio constitutivo da linguagem e se faz responsável pela construção de sentido no discurso, pois o enunciado, nascido a partir de suas condições contextuais de produção, bem como sociais do(s) interlocutor(es), tem seu significado produzido a partir da interação entre dois ou mais indivíduos. (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015, p. 214)

No mesmo sentido, expõem Menegassi e Cavalcanti (2013), esse tipo de dialogismo, ressaltamos, visto como a parte presumida de todo enunciado é “constituída pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435).

No caso do dialogismo classificado como revelado ou mostrado, esse “se constitui por meio dos fatores verbais, marcas linguísticas e até mesmo visuais, que denominamos de verbo visual” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435). Por isso, considera-se que esse tipo é mais explícito, enquanto o dialogismo generalizado é chamado de presumido.

Para Gonçalves, Vieira e Souza (2015) é possível realizar ainda uma subclassificação do dialogismo revelado: o dialogismo revelado na instância do enunciado (isto é, plano verbal e no plano visual do enunciado) e na instância da enunciação (plano extraverbal). O primeiro tipo, revelado na instância do enunciado, pode ser identificado, segundo Gonçalves, Vieira e Souza (2015, p. 261)

[...] no (plano verbal - e, porque não dizer, também o plano visual), o qual, por sua vez, pode se desdobrar em elementos de natureza linguística sintático-léxico-gramaticais (o verbo,

por exemplo) e em elementos de natureza textual, a exemplo dos recursos de organização interna do texto (o verbo dicendi na introdução do discurso citado). (GONÇALVES, VIEIRA, SOUZA, 2015, p. 216)

A respeito do dialogismo na instância da enunciação, o sentido do enunciado “se dá também por meio de elementos discursivos marcados no texto (assim como o dialogismo revelado na instância do enunciado)” (STRIQUER; ALMEIDA, 2020, p. 72). O que ocorre, sobretudo, pela “anuência ou polêmica entre as vozes sociais e ideológicas do discurso” (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015, p. 216).

Importante voltar ainda à assertiva da perspectiva dialógica de que em toda interação verbal, o autor de um discurso, como mencionado, além de construir seu discurso em diálogo com os anteriores, também o faz na espera de que outros discursos posteriores sejam proferidos em diálogo com o dele. É o que Bakhtin (2016) defende como a responsividade ativa, ou seja, o autor sempre espera uma resposta a seus enunciados, que com eles os interlocutores concordem ou discordem, que os transformem, ampliem, etc.

Através dos pressupostos bakhtinianos, Menegassi (2009) classifica as modalidades de manifestação da responsividade em três propostas: imediata, passiva ou silenciosa. A atitude responsiva imediata pode ser entendida como:

Uma manifestação ativa, em sentido estrito, da responsividade. Isto é, o outro, ao compreender o enunciado, apresenta, imediatamente, ao locutor, a sua devolutiva, ou seja, expressa publicamente a sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi endereçado. Essa expressão imediata não significa, necessariamente, uma atitude marcadamente determinada por tempo, já que, em alguns casos, a responsividade, por sua própria natureza, requer certo distanciamento temporal, proposto pelo contexto enunciativo desencadeado (MENEGASSI, 2009, p. 160).

Assim, é necessário frisar que a atitude responsiva imediata não é necessariamente temporalmente imediata, pois, para a compreensão do enunciado pelo ouvinte, a natureza da responsividade exige um certo tempo de resposta. Ainda assim, é imediata “como manifestação ativa, expressando sua posição sobre o requisitado, respondendo ativamente, manifestando sua compreensão do ato enunciativo” (MENEGASSI, 2009, p. 162). Desta maneira, a compreensão ativa e a resposta ativa expressam o caráter de responsabilidade imediata. De acordo com Menegassi (2009), no diálogo cotidiano podemos observar uma materialização corriqueira dessa atitude responsiva.

No que concerne à atitude responsiva passiva, o supracitado autor explica que

[...] não envolve necessariamente a necessidade de resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem (MENEGASSI, 2009, p. 163).

Logo, a atitude responsiva passiva não requer uma réplica verbal por parte do ouvinte. No

entanto, conforme Menegassi (2009), embora o enunciado do falante tenha sido compreendido pelo ouvinte, ao mesmo tempo, ele denota uma relação autoritária entre o falante e o ouvinte. Além disso, Menegassi (2009) cita a ordem militar e a assimetria entre professor e aluna como exemplos dessa atitude responsiva passiva. Isto é, a compreensão por parte do ouvinte e o seu atendimento de um pedido ou ordem constituem uma atitude responsiva passiva.

Por sua vez, a atitude responsiva silenciosa:

[...] difere-se da atitude responsiva imediata e da passiva por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado. Nela, ocorre a compreensão responsiva, mas o posicionamento do outro não é verificado no exato momento da troca verbal. Esse fato ocorre por força da natureza específica da enunciação, que não autoriza a manifestação imediata da responsividade do outro, mas não evita que, tardiamente, a sua resposta se materialize em forma não apenas verbal, ou seja, com outras palavras e em outro contexto, mas também por meio de alterações perceptíveis em suas atitudes de compreensão do discurso. (MENEGASSI, 2009, p. 165)

Portanto, a resposta imediata pode ocorrer também de forma tardia e com a possibilidade de alteração de palavras e de contexto.

Ao tratarmos dos processos dialógicos que se realizam no gênero letra de música, é importante ainda fazer referência aos estudos de Carreta (2011). No entanto, primeiro, explicamos que comungamos com Souza (2010) para quem a letra de música, mesmo sendo parte integrante da música, ou também chamada de canção, é um gênero específico e independente daquela.

Carreta (2011) propõe chamar as relações dialógicas que ocorrem nas canções de intralógico, o qual se constitui por intertextualidade ou interdiscursividade. A intertextualidade ocorre quando “um enunciado apresenta excertos de outros, citando-os, parodiando-os, estilizando-os ou aludindo a eles” (CARRETA, 2011, p. 1201). Já a interdiscursividade ocorre quando “um enunciado relaciona-se com outro por meio de suas características discursivas — gênero, estilo, avaliação social, interação enunciativa etc” (CARRETA, 2011, p. 1201).

A LETRA DE MÚSICA

Souza afirma que “embora a canção incorpore principalmente gêneros prosaicos (como a carta, o diálogo), há também gêneros poéticos (como o poema) que são apropriados e reelaborados nas letras de canção” (SOUZA, 2010, p. 126). Dessa forma, para o autor, a letra é um gênero incorporado a outro, no caso, ao gênero textual canção, o qual pode ser considerado sinônimo de música. Souza (2010) defende ainda que a letra de música é um gênero de natureza poética.

Estudioso do gênero, Carreta (2011) também explica que o formato estrutural da letra da música aproxima-se da poesia, e os efeitos de sentido de cada canção (música) são organizados através da letra, sempre em conjunto com a melodia e o ritmo. No mesmo sentido, Földes afirma que a letra de música é “algo bem subjetivo como é a poesia” (FOLDES, 2008, p. 24). Assim também Costa

(2005) e Acosta e Pires-Santos (2015), os quais entendem que o gênero música possui uma natureza complexa por ser constituída da linguagem verbal, materializada na letra, e a musical, tornada concreta a partir da harmonia entre os instrumentos musicais.

Desse modo, de forma ampla e generalizada, a letra pode ser compreendida como a materialização da linguagem verbal que constitui a música. Ou seja, de acordo com Souza, a música é “discurso verbo-musical, no qual letra e música interagem entre si, convergindo em alguns casos, divergindo em outros, mas sempre em relação dialógica” (SOUZA, 2010, P. 128).

Ao abordar o gênero letra de música, Oliveira explica que,

Sem ela, a canção não existiria, já que se constitui primordialmente dessa relação, cuja natureza, extremamente complexa, mas presente em toda música vocal, tem despertado posturas teóricas diversificadas. Alguns pesquisadores defendem o predomínio do musical sobre o verbal. Outros atribuem igual peso aos dois elementos, enquanto um terceiro grupo focaliza a tensão entre melodia e letra. (OLIVEIRA, 2006, p. 324).

Na próxima seção, apoiados nesses preceitos teóricos, apresentamos as análises realizadas sobre a letra de música “Seio de Minas”.

O DIALOGISMO NA LETRA DA MÚSICA “SEIO DE MINAS”

A letra e a música/canção “Seio de Minas” são de autoria de Paula Fernandes, a qual também é a intérprete. A seguir, transcrevemos a letra da música. Contudo, para uma melhor organização, optamos por uma enumeração de cada um dos versos, bem como pela exclusão das repetições de versos e estrofes, a fim de uma objetividade na exposição.

Seio de Minas (Paula Fernandes)

(1) Eu nasci no celeiro da arte/ (2) No berço mineiro/ (3) Sou do campo, da serra/ (4) Onde impera o minério de ferro/ (5) Eu carrego comigo no sangue/ (6) Um dom verdadeiro/ (7) De cantar melodias de Minas/ (8) No Brasil inteiro.

(9) Sou das Minas de ouro/ (10) Das montanhas Gerais/ (11) Eu sou filha dos montes/ (12) Das estradas reais/ (13) Meu caminho primeiro/ (14) Vi brotar dessa fonte/ (15) Sou do seio de Minas/ (16) Nesse estado, um diamante.

Fonte: <https://www.letras.mus.br/paula-fernandes/1603654/>

Iniciamos nossas análises tendo como foco a segunda estrofe da letra, visto que ela é constituída pelo dialogismo revelado (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015). Para comprovar essa afirmação, primeiro, demonstramos as marcas linguísticas que evidenciam o diálogo da autora da letra/do eu lírico com outros discursos (STRIQUER; ALMEIDA, 2020). Assim, para a construção dos sentidos do verso (9) “Sou das Minas de ouro”, a partir da informação explícita de que o eu lírico é

de Minas, ou seja, do estado de Minas Gerais, o leitor é levado à relação dialógica que está revelada na instância da enunciação (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015). Logo, o leitor precisa fazer uma ligação dos elementos linguísticos revelados/mostrados no enunciado “Minas de ouro” com os fatores históricos que remetem à descoberta do ouro em Minas Gerais. De acordo com Sobreira,

A descoberta do ouro em Minas Gerais nos primórdios do século XVII ativou a vida socioeconômica do Brasil e, principalmente, da Província Minas Gerais, gerando um novo centro de produção e consumo. Durante mais de um século foram desenvolvidas atividades extrativas na região onde hoje estão implantadas as cidades de Ouro Preto e Mariana, com o desenvolvimento tanto nos vales e aluviões, como nas vertentes da serra de Ouro Preto, feição fisiográfica marcante na região. (SOBREIRA, 2014, p. 55)

O referido verso dialoga, assim, de forma revelada com os fatores históricos que formam o estado de origem da compositora, Paula Fernandes, a qual, nesse sentido, valoriza a sua região, as expressões que de lá se originam por meio de sua arte, o que resulta em uma disseminação do que é parte constitutiva da cultura regional de Minas Gerais.

Na sequência, a letra revela ainda referências ao contexto espacial/geográfico do estado de Minas Gerais. Identifica-se, então, o dialogismo revelado (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015; STRIQUER; ALMEIDA, 2020), por meio dos versos: (10) “Das montanhas Gerais/ (11) Eu sou filha dos montes”. Porém, para tanto, é preciso que o leitor se volte à enunciação e que tenha conhecimento do contexto amplo e geográfico de que o estado de Minas Gerais é um lugar de alto relevo, com paisagens de montanhas. Segundo Torres (2015), os picos das grandes serras têm destaque muito presente nas narrativas históricas sobre o referido estado, sendo reverenciados como marcos na ocupação de territórios e pelas suas riquezas minerais. Por isso, compositores mineiros, como é o caso de Paula Fernandes, destacam em seus textos a importância do relevo montanhês para o território e para a história mineira (TORRES, 2015).

Também o verso (12) “Das estradas reais” revela um diálogo com os aspectos contextuais históricos, mas nesse caso há uma referência direta às estradas reais, as quais são, segundo Faria (s/d),

Um dos maiores circuitos turísticos do Brasil. Com cerca de 1600 km, a Estrada começou a ser construída no século XVII para ligar a região do litoral carioca às regiões produtoras de ouro do interior de Minas Gerais.

[...] O caminho era usado para transportar o ouro e demais carregamentos da cidade mineira até o porto e, ao longo do caminho, foram sendo fundadas vilas e diversos pontos de parada para os tropeiros, bandeirantes, mineradores e outros viajantes que faziam o percurso da Estrada Real.

Igualmente, o dialogismo revelado na instância da enunciação (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015) pode ser observado no verso (16) “Nesse estado, um diamante”. Novamente, o contexto histórico precisa ser entrelaçado aos sentidos do texto. Minas foi conhecida mundialmente por seus garimpos de diamantes, de acordo com Gonçalves e Mendonça (2016). Os autores tomam uma cidade de Minas para representar o que o garimpo de diamante significa para o estado, “a ga-

rimpagem de diamantes marca profundamente as tramas cotidianas da vida e do trabalho dos diferentes sujeitos – garimpeiros, camponeses etc., – que constituem a economia, cultura e memória coletiva em Coromandel (GONÇALVES; MENDONÇA, 2016, p. 4).

Ainda sobre o diálogo revelado, voltando-nos a primeira estrofe da letra da música em abordagem, no verso (4) “Onde impera o minério de ferro”, a compositora faz referência ao fato de que o estado é rico em ferro, o que deu origem ao chamado Quadrilátero Ferrífero, conforme explica Roeser e Roeser (2010, p. 72), “pode-se assim considerar o estado de Minas Gerais como um paraíso mineralógico”. Conforme Roeser e Roeser (2010), o Quadrilátero Ferrífero é uma região clássica da mineração brasileira (com jazidas de ferro, manganês, ouro, bauxita e pedras preciosas) que se estende entre a antiga capital de Minas Gerais, Ouro Preto, a sudeste, e Belo Horizonte, a nova capital, a noroeste, perfazendo uma área de aproximadamente 7000 km² e cuja forma é semelhante a um quadrado. Em vista disso, Minas Gerais é considerada uma importante região da mineração brasileira, especialmente com a extração de minério no, então denominado, Quadrilátero Ferrífero.

Continuando com o foco na primeira estrofe, é possível afirmar que o conjunto dos versos, de forma um pouco mais específica: “(1) Eu nasci no celeiro da arte/ (2) No berço mineiro/” (5) “Eu carrego comigo no sangue/ (6) Um dom verdadeiro/ (7) De cantar melodias de Minas/ (8) No Brasil inteiro”, mas considerando o texto como um todo, se relacionam ao que França (1998 *apud* CAMPOS E MAFRA, 2018, p. 192) apresenta como uma tradição de artistas mineiros de exaltar o que é chamado de “alma mineira” e a “mineiridade”. Isto é, a busca de exaltar a importância que o estado teve, e continua tendo, para o Brasil, e também para o mundo, em relação a aspectos econômicos, sociais e culturais. Conforme o autor, “há uma aura em torno do nome do próprio estado, que acaba por englobar as montanhas, os casos mineiros, a história, ou mesmo o comportamento normal do mineiro associado à tradição” (CAMPOS; MAFRA, 2018, p. 192). Assim, nessas marcações linguísticas revela-se o diálogo exposto na instância da enunciação (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015).

Ainda na primeira estrofe, nos versos “(1) Eu nasci no celeiro da arte/ (2) No berço mineiro”, a compositora Paula Fernandes enuncia verbalmente ser nascida no estado de Minas Gerais. Portanto, encontramos nesse versos o dialogismo revelado na instância do enunciado, identificado como tal por estar presente no plano verbal em um enunciado concreto (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015).

A respeito do intralogismo, que, segundo Carreta (2011), são as relações dialógicas especificamente sobre canções (músicas), relações que ocorrem por meio de intertextualidade ou interdiscursividade, é possível compreender que há um intralogismo entre “Seio de Minas” e a letra de música “Minha Minas Gerais”, de autoria de João Antonio Vasconcelos Filho (Anexo A), por meio da intertextualidade.

A intertextualidade se faz presente quando um enunciado contém excertos de outros ou faz alusão a eles (CARRETA, 2011). Entre as canções de João Antônio Vasconcelos Filho e de Paula Fernandes, sem a preocupação aqui de identificar qual letra foi produzida cronologicamente primeiro do que a outra, a intertextualidade se dá na alusão das duas letras a locais e fatores históricos e cul-

turais de Minas Gerais, o que se insere desde o nome das duas letras. Também em expressões como: “montanhas”, “ouro”, “montes” presentes nas duas letras.

Na letra “Minha Minas Gerais”, o termo “montanhas” é citado no verso “(5) Aqui o Sol se esconde atrás de montanhas gigantes”; na canção “Seio de Minas”, é citado no verso “(10) Das montanhas Gerais”. A palavra “ouro” está na canção “Minhas Minas Gerais” no verso “(8) E as igrejas cobertas de ouro, vou contar procês”; em “Seio de Minas” essas referências se encontram no verso “(9) Sou das minas de ouro”. Já “Montes” consta em “Minhas Minas Gerais” no verso “(9) A água que brota dos montes parece um cristal”; em “Seio de Minas”, figura no verso “(11) Eu sou filha dos montes”. Dessa forma, percebemos o diálogo/a intertextualidade entre os textos.

Ainda na relação entre as duas letras, há também a presença do interdiscurso. De acordo com Carreta (2011), no interdiscurso um enunciado mantém relações com outros através de suas características discursivas. Esse interdiscurso pode ser observado entre a canção de Paula Fernandes e a de João Antônio Vasconcelos Filho, pois ambas exaltam os aspectos geográficos, históricos e culturais de Minas Gerais, ao retomar a sua história e citar a grandiosidade de suas paisagens e recursos naturais.

Destacamos ainda que, na canção de João Antônio Vasconcelos Filho, toda a letra é dedicada a exaltar o estado. Para exemplificação, os versos: “(4) Quem te conhece não esquece jamais”, “(6) E as histórias do nosso passado são interessantes” e “(9) A água que brota dos montes parece um cristal”. O mesmo ocorre em “Seio de Minas”, no verso: “(16) Nesse estado, um diamante”.

“Seio de Minas” dialoga ainda com a letra: “Oh, Minas Gerais”, de José Duduca de Moraes (ANEXO B). Destacamos os seguintes versos da letra de Moraes: (15) “Teus regatos a enfeitam de ouro”, (16) “Os teus rios carregam diamantes” e (19) “Tuas montanhas são pretos de ferro”; “Oh, Minas Gerais”. Ressaltamos os termos: “ouro”, “diamantes” e “montanhas”, os quais estão presentes também nas letras “Minhas Minas Gerais” e “Seio de Minas”. Assim sendo, temos uma relação de intralogismo entre as letras por meio da intertextualidade (CARRETA, 2011). Ademais, o intralogismo também se faz presente entre as canções através da interdiscursividade (CARRETA, 2011), pois “Oh, Minas Gerais”, assim como as outras duas letras, exaltam o estado de Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautados nos preceitos da perspectiva dialógica da linguagem, investigamos a letra da música “Seio de Minas”, de autoria de Paula Fernandes. Os resultados demonstraram que a forma de diálogo mais presente é o revelado, isto é, os diálogos travados estão marcados por meio de elementos linguísticos, que se relacionam à história do estado de Minas Gerais, que se fazem presentes também em outras letras de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, José Luiz da Silva; PIRES-SANTOS, Maria Helena. O dialogismo na canção de Trooper da banda Iron Maiden. *Temática*, [S.l.], n. 11, ano XI, p. 209-224, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Bakhtin, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CAMPOS, Janaina de Oliveira; MAFRA, Rennan Lanna Martins. “Das minas de ouro e das montanhas gerais”: a representação do Terra de Minas sobre a identidade mineira. *Lumina*, Juiz de Fora, v. 12, n.2, 2018. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/lumina-juiz-de-fora/articulo/das-minas-de-ouro-e-das-montanhas-gerais-a-representacao-do-terra-de-minas-sobre-a-identidade-mineira>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CARRETA, Álvaro Antônio. As relações dialógicas na canção popular brasileira. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1197-1207, 2011.

FÖLDES, Karin Elisabeth. Estilo em letras de música de Magne Furuholmen. *Baleia nas Redes*, v. 1, n. 5, p. 16-27, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/baleianarede/article/view/1430>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GONÇALVES, Ricardo Junior de Assis Fernandes; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. A vida pode mudar com a virada da peneira: Território e trabalho nos garimpos de diamantes em coromandel - Minas Gerais. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 17, n. 59, p. 177-206, 2016. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 208-226, 2015.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: Os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 36, p. 2-10, jun. 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas e Letras*, [S.l.], v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MENEGASSI, Renilson José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 433-449, 2013.

ROESER, Hubert Matthias Peter; ROESER, Patricia Angelika. O quadrilátero ferrífero - MG, Brasil: Aspectos sobre sua história, seus recursos minerais e problemas ambientais relacionados. *Geonomos*, v. 18, n. 1, p. 33 - 37, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistageonomos/article/view/11598>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOBREIRA, Frederico. Mineração do ouro no período colonial: alterações paisagísticas antrópicas na serra de Ouro Preto, Minas Gerais. *Quaternary and Environmental Geosciences*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 55-65, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abequa/article/view/34432/23233>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUZA, José Peixoto Coelho de. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 40, p. 123-133, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; ALMEIDA, Amanda Rodrigues. O dialogismo instituído em “Boca de Lobo” (Criolo, Daniel Ganjaman e Nave). *Lumen Et Virtus*, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 67-90, 2020.

TORRES, Rute Guimarães. Da praça à montanha: a paisagem identitária de Ouro Preto, Minas Gerais, na Primeira República. *Anais: XXIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores velhos e novos desafios*. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439846774_ARQUIVO_TEXTOANPUH2015RUTE.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

ANEXOS

ANEXO A: Minha Minas Gerais (João Antonio Vasconcelos Filho)

- (1) Eu amo esse lugar/ (2) Cheio de histórias para contar/ (3) Minha Minas Gerais/ (4) Quem te conhece não esquece mais.
(5) Aqui o Sol se esconde atrás de montanhas gigantes/ (6) E as histórias do nosso passado são interessantes/ (7) O folclore marcado por nossa folia de reis/ (8) E as igrejas cobertas de ouro, vou contar pro cês.
(9) A água que brota dos montes parece um cristal/ (10) Sorrateira virar cachoeira e um cartão postal/ (11) Tem o Santos Dumont, o Pelé, Jucelino outros mais/ (12) Ser brasileiro de sangue mineiro é bom demais.

Fonte: Disponível em: <https://www.letras.mus.br/joao-lucas-diogo/minas-gerais/>

ANEXO B: Oh! Minas Gerais (José Duda)

- (1) Ó, Minas Gerais/ (2) Ó, Minas Gerais/ (3) Quem te conhece/ (4) Não esquece jamais.
(5) Ó, Minas Gerais/ (6) Tuas terras que são altaneiras/ (7) O teu céu é do puro anil/ (8) És bonita, ó, terra mineira/ (9) Esperança do nosso Brasil.
(10) Tua Lua é a mais prateada/ (11) Que ilumina o nosso torrão/ (12) És formosa, ó, terra encantada/ (13) És orgulho da nossa nação.
(14) Ó, Minas Gerais/ (15) Teus regatos a enfeitam de ouro/ (16) Os teus rios carregam diamantes/ (17) Que faiscam estrelas de aurora/ (18) Entre matas e penhas gigantes.
(19) Tuas montanhas são pretos de ferro/ (20) Que se erguem da pátria alcantil/
(21) Nos teus ares, suspiram serestas/ (22) És altar deste imenso Brasil.

Fonte: Disponível em: <https://www.kboing.com.br/joao-lucas-e-diogo/minha-minas-gerais/>

Submissão: 01/08/2023

Aceite: 04/12/2023

A VARIAÇÃO NA PRODUÇÃO DOS SONS /θ/, /ð/ e [t]: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA

THE VARIATION IN THE PRODUCTION OF THE SOUNDS /θ/, /ð/, and [t]: IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

Douglas Altamiro Consolo¹

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<https://orcid.org/0000-0001-6247-8657>
douglas.consolo@unesp.br

Marina Melo Cialdini²

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<https://orcid.org/0000-0001-8125-0148>
marina.cialdini@unesp.br

RESUMO: Na perspectiva de ensino da língua inglesa como língua franca, a inteligibilidade é priorizada em detrimento de formas de pronúncia de variantes “padrão” da língua inglesa. Esse rompimento com a pronúncia de um “falante nativo ideal” suscita reflexões sobre a heterogeneidade da pronúncia do idioma entre os seus próprios falantes nativos, a qual se faz notar, sobretudo, na pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [t]. Neste artigo, apresentamos uma revisão teórica sobre a variação na produção desses segmentos em variantes da língua inglesa, assim como sobre a associação dessas formas de pronúncia e de outros aspectos fonológicos ao conceito de inteligibilidade. Visto que esta perspectiva alicerça a proposta de ensino da língua inglesa prescrita pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), refletimos sobre aspectos a serem contemplados para o ensino do idioma e, por conseguinte, para a formação de professores no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Língua inglesa; Língua franca; Pronúncia; Inteligibilidade.

ABSTRACT: The teaching of English from the perspective of a lingua franca is based on the notion of intelligibility to the detriment of pronunciation forms of “standard” varieties. This nonconformity to ideal native-like pronunciation forms brings into discussion the heterogeneous pronunciation of English among its own native speakers, which is mostly evident when it comes to the sounds /θ/, /ð/, and [t]. In this article, we present a theoretical review about the variation of the production of these segments in English varieties, as well as about the association of these pronunciation forms and of other phonological features to the concept of intelligibility. As this approach underpins the proposal for the teaching of English in Brazil, as prescribed by the BNCC (National Common Curriculum Base), we reflect on aspects that should be considered for the teaching and, consequently, for the education of English teachers in the Brazilian context.

KEYWORDS: English; Lingua franca; Pronunciation; Intelligibility.

1 Doutor em Linguística Aplicada Tefl (University of Reading, Inglaterra). Professor Associado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

2 Mestre em Estudos Linguísticos (UNESP), campus de São José do Rio Preto. Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São José do Rio Preto.

1. INTRODUÇÃO

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a língua inglesa (LI) passou a ser tratada como língua franca no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a difusão da LI no mundo contemporâneo globalizado. Desse modo, o documento defende a substituição do ensino baseado na correção e na precisão, baseado em um “falante nativo ideal”, por uma abordagem que valoriza a inteligibilidade (Brasil, 2018).

De modo geral, o termo “língua franca” diz respeito a uma língua utilizada para facilitar a comunicação verbal entre falantes de diferentes nações. A primeira língua a ser oficialmente denominada “língua franca” foi um *pidgin* utilizado na costa sul do Mediterrâneo, na Idade Média, o qual possuía elementos provenientes de diversas línguas: italiano, espanhol, francês, árabe, português, turco, grego e persa (Jenkins, 2007). Logo, uma língua franca é caracterizada, dentre outros aspectos, pelo hibridismo.

Diferentes línguas foram utilizadas como língua franca ao longo da história: o Latim foi a língua franca no Império Romano, utilizada, sobretudo, para fins religiosos. O francês já foi a língua utilizada pela diplomacia internacional. Após a Segunda Guerra Mundial, o russo foi imposto como língua franca aos países do bloco comunista, com o intuito de enfatizar uma herança linguística comum às línguas de cada país e, como consequência, promover a unidade (Byram, 2006).

Atualmente, a LI tem o status de língua franca, uma vez que é a língua utilizada globalmente na comunicação entre falantes que possuem línguas maternas distintas. O termo “inglês como língua franca” (ILF), portanto, pode ser definido como uma *função* ou *funções* (Friedrich; Matsuda, 2010) de uso da LI em situações de comunicação entre falantes que não compartilham da mesma língua materna. Seidlhofer (2004) e Jenkins (2007; 2009) esclarecem que essa perspectiva também inclui os falantes nativos da LI.

Essa perspectiva suscita uma reflexão sobre a heterogeneidade da LI existente entre os seus próprios falantes nativos. Neste seguimento, a BNCC propõe:

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas (Brasil, 2018, p. 246).

Desse modo, o documento propõe um rompimento com a tradição de ensino de “inglês como língua estrangeira” (ILE), na qual há uma preocupação por parte do aprendiz em se aproximar ao máximo das características da pronúncia de um “falante nativo ideal” (Jordão, 2014), representado, por exemplo, pela *Received Pronunciation* ou pelo *General American English*.

Received Pronunciation (RP) é uma variante considerada como “padrão” no inglês britânico e, por conseguinte, é frequentemente utilizada como base para a elaboração de livros didáticos (Crys-

tal, 2008). No entanto, a RP está relacionada ao prestígio social e a nenhuma região específica do país, sendo, na realidade, falada por apenas 3% da população inglesa (Crystal, 2003). Crystal (2008) nos chama a atenção para o surgimento da *Modified RP*, uma forma contemporânea e modificada da RP, graças à influência de variantes regionais e sociolinguísticas, tais como as variantes *Cockney* e *Estuary English*.

A característica mais notável na variante *Cockney* é a substituição das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ por [f] e [v], respectivamente. Isto posto, a pronúncia da palavra *thanks* passa a ser [fæŋks] ao invés de [θæŋks] e a palavra *other* [ʌðər] é pronunciada como [ʌvər] (Crystal, 2008; Wells, 1991). Outro fenômeno recorrente nessa variante e também no *Estuary English* é a produção da consoante lateral em final de sílabas de forma vocalizada, ou seja, o som [t] é pronunciado como [w]. Dessa forma, a pronúncia da palavra *fall* passa a ser [faw] ao invés de [fat]. Linguistas apontam que esses fenômenos são observados na atualidade em discursos de falantes da RP (Mugglestone, 2017), o que evidencia a existência de uma forma modificada da RP na contemporaneidade.

Ao contrário da RP, o *General American English* (GAE) é geograficamente delimitado e é falado pela maioria da população dos Estados Unidos. Esta variante encontra-se ausente em apenas 15 dos 50 estados americanos. Portanto, estima-se que o GAE seja falado por 2/3 da população dos Estados Unidos. A área de exclusão do GAE abrange o estado do Texas, uma porção do estado de Nova York e os estados das regiões nordeste e sudeste dos Estados Unidos (Katalin, 2008). Nas demais localidades do país, encontram-se variantes consideradas como “não padrão”, nas quais ocorrem, assim como na RP, variações na pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [t]. A título de exemplo, podemos citar o *African American Vernacular English* (AAVE, “Inglês Vernáculo Afro-Americano”, em tradução livre). Recorrente nas cidades de Nova York e Philadelphia e no estado de Ohio, o AAVE é falado pelos afro-americanos pertencentes a classes sociais desprestigiadas. Nessa variante, os sons /θ/, /ð/ e [t] são substituídos por [f] ou [t], [d] e [w], respectivamente (Durian, 2008; Carr, 2013).

Diante desse cenário, apresentamos, neste artigo, um panorama sobre as variações na pronúncia dos segmentos /θ/, /ð/ e [t] em diferentes variantes da LI, uma vez que se tratam de aspectos salientes que caracterizam a heterogeneidade da língua. Além disso, discorreremos sobre a variação na pronúncia dos segmentos em questão por aprendizes brasileiros diante da concepção de inteligibilidade, refletindo sobre suas possíveis implicações para o ensino e para a formação de professores de LI.

2. REVISÃO TEÓRICA

2.1 A PRODUÇÃO DOS SONS /θ/, /ð/ E [t] EM VARIANTES DA LI

Nesta seção, apresentamos um panorama sobre as substituições dos sons /θ/, /ð/ e [t] em localidades onde a LI é língua corrente. A variação na produção dos segmentos em questão pode

ser atribuída ao fato de se tratarem de sons marcados (Maddieson, 1984; Johnson; Britain, 2007)³.

Blevins (2006), em seu estudo, aponta que na Austrália e na Nova Zelândia os sons /θ/ e /ð/ são substituídos por [f] e [v], respectivamente. Porém, a autora ressalta que esses padrões de produção ainda não estão totalmente consolidados nesses países, uma vez há uma alternância entre a pronúncia dos sons conforme a forma padrão e os seus substitutos. Nos mesmos países, é comum a vocalização do /l/ em final de sílaba, conforme apontam Johnson e Britain (2007).

Nas demais localidades sobre as quais Blevins (2006) discorre, as substituições dos sons /θ/ e /ð/ são observadas como padrões já consolidados. Em Shetland (Escócia) e na região oeste da Irlanda, /θ/ e /ð/ são categoricamente substituídos por [t] e [d], respectivamente. Na província canadense de Newfoundland, os sons [t] e [tθ] substituem o som /θ/, enquanto os sons [d] e [dð] são observados como substitutos ao som /ð/.

Padrões semelhantes de substituições aos sons /θ/, /ð/ e [t] também são recorrentes no inglês americano e no inglês britânico, conforme apresentado na seção introdutória deste artigo. Nos Estados Unidos, precisamente nas cidades de Nova York e nos estados da Pennsylvania e de Ohio, localidades onde encontra-se a variante AAVE, o som /θ/ é comumente substituído por [f] ou [t], enquanto [d] é observado como substituto ao som /ð/ (Carr, 2013). Ademais, segundo Durian (2008), o som /l/ em final de sílaba é realizado, nessa variante, de forma exclusivamente vocalizada.

Com relação ao inglês britânico, a substituição do som [t] por [w] é recorrente nas variantes *Cockney* e *Estuary English* (Crystal, 2008), nas quais também há a substituição do som / / por [f] e do som /ð/ por [v] (Crystal, 2008; Wells, 1991). Blevins (2006) complementa que a produção do som /ð/ é caracterizada por um padrão variável na região sudeste da Inglaterra, onde ambos [d] ou [v] são observados como substitutos ao referido som.

Por fim, segundo Johnson e Britain (2007), a substituição de [t] por [w] também está presente na região leste da Inglaterra, bem como nas Ilhas Falkland.

2.2 A inteligibilidade dos sons /θ/, /ð/ e [t] e de outros aspectos fonético-fonológicos: implicações para o ensino da LI

Jenkins (2000) nos apresenta o *Lingua Franca Core* (LFC): um inventário de traços de pronúncia que se fazem necessários para uma comunicação inteligível nas situações em que a LI tem a função de língua franca. O LFC foi elaborado a partir de dados obtidos por meio de estudos diversos, nos quais a autora se atentou aos aspectos que comprometeram a inteligibilidade em interações entre aprendizes de LI que possuíam línguas maternas distintas. Jenkins (2000) ainda estabelece correlações entre as características da produção oral das falas dos participantes dos seus estudos e as características das falas dos falantes nativos da LI.

³ Um som marcado é considerado um som raro nas línguas do mundo e suscetível a sofrer substituições tanto entre os falantes da língua que o possui em seu inventário fonológico, quanto entre os aprendizes que a adquirem como língua adicional. Vide o trabalho de Johnson e Britain (2007) para uma revisão teórica sobre a noção de marcação e o trabalho de Eckman (2008) para a associação entre marcação fonológica e a aquisição de línguas adicionais.

Antes de apresentarmos o LFC, faz-se necessário refletir sobre o conceito de inteligibilidade.

Smith e Nelson (1985, p. 334 apud Jenkins, 2000, p. 70)⁴ definem “inteligibilidade” como o simples “reconhecimento de palavras e de enunciados”⁵.

Porém, Bamgbose (1998, p. 11 apud Jenkins, 2000, p. 69) acredita tratar-se um conceito mais complexo. O termo “inteligibilidade”, segundo esse autor, se refere a “um conjunto de fatores que compreendem o reconhecimento de uma expressão, saber o seu significado e entender o que o seu significado significa no contexto sociocultural”⁶. Essa definição abrange, além do reconhecimento de palavras, a interpretação do enunciado associada a fatores pragmáticos e sociolinguísticos. Interessantemente, o mesmo autor ainda defende que tanto o falante quanto o ouvinte são responsáveis pelo sucesso da comunicação.

Uma visão análoga é defendida por Canagarajah (2006, p. 239), que aponta que a noção de inteligibilidade envolve não somente uma pronúncia de qualidade razoável, mas também o domínio de estratégias discursivas. Isso posto, o sucesso na comunicação compreende não somente a clareza da fala, mas também habilidades pragmáticas.

Segundo Derwing e Munro (1997 apud Munro; Derwing; Morton, 2006, p. 112), a inteligibilidade pode ser definida como “a medida em que um enunciado de um falante é realmente compreendido por um ouvinte”⁷. Os autores também estabelecem um conceito para o termo “compreensibilidade”⁸ como sendo “a estimativa de dificuldade que um ouvinte possa ter para compreender um enunciado”⁹.

Após essa breve explanação, retomemos a apresentação do LFC, de Jenkins (2000). Na sua elaboração, a pesquisadora se atentou não somente à inteligibilidade, mas também a um princípio que ela denomina *learnability-teachability*. Essa proposição está relacionada às implicações pedagógicas de determinados aspectos da pronúncia da LI diante da sua viabilidade de ensino/aprendizagem. A título de exemplo, a autora defende ser inviável o aprendizado de determinados aspectos suprasegmentais em contexto de sala de aula, ao passo que a sua aquisição é possível apenas em contextos de imersão em países onde a LI é língua corrente.

O LFC divide-se em duas categorias: *Core features* e *Non-core features*. A seguir, encontra-se uma explicação sobre os aspectos presentes em ambas as categorias.

1. **Core features** (“características essenciais”): segundo Jenkins, os seguintes aspectos são essenciais para uma comunicação inteligível e, portanto, necessitam ser pedagogicamente enfatizados.

4 Todas as traduções neste artigo são de nossa responsabilidade.

5 No original: “word and utterance recognition” (Smith; Nelson, 1985, p. 334 apud Jenkins, 2000, p. 70).

6 No original: “a complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context” (Bamgbose, 1998, p. 11 apud Jenkins, 2000, p. 69).

7 No original: “the degree to which a speaker’s utterance is actually understood by a listener” (Derwing; Munro, 1997 apud Munro; Derwing; Morton, 2006, p. 112).

8 Maiores explicações acerca de ambos os conceitos propostos por Derwing e Munro (1997 apud Munro; Derwing; Morton, 2006) podem ser encontrados no trabalho de Levis (2018), o qual aborda a inteligibilidade no ensino da pronúncia da LI.

9 No original: “[...] their [listeners] estimation of difficulty in understanding the utterance” (Derwing; Munro, 1997 apud Munro; Derwing; Morton, 2006, p. 112).

- **A realização do /r/ em final de sílabas como retroflexo /ɹ/, assim como no inglês americano.** Na RP, o /r/ em posição de coda silábica é omitido quando as palavras são pronunciadas isoladamente, bem como quando são sucedidas por palavras que se iniciam com consoantes. Segundo Jenkins (2000), essa exclusão pode comprometer a inteligibilidade em interações no contexto ILF. Por essa razão, a autora defende o ensino da pronúncia desse segmento de acordo com o inglês americano.

- **A aspiração das plosivas /p/, /t/ e /k/ em posição inicial e em sílabas tônicas.** Isso posto, esses sons são realizados como [p^h], [t^h] e [k^h]. A justificativa de Jenkins baseia-se na observação de que, sem a aspiração, interlocutores de determinadas nacionalidades podem percebê-los como /b/, /d/ e /g/, respectivamente.

- **A pronúncia acurada da vogal /ɜ/ em posição central,** como por exemplo, na palavra *nurse*.

- **Todos os sons consonantais, exceto /θ/, /ð/ e /tʃ/.** Para Jenkins, são aceitáveis as seguintes substituições: [f] ou [t] para /θ/; [v] ou [d] para /ð/; [ʊ] ou [w] para [ɪ]. A pesquisadora fundamenta a sua posição nos fatos de que os sons substitutos e substituídos compartilham de semelhanças acústicas, e que essas são substituições já realizadas por falantes nativos da LI. Ademais, mesmo recebendo toda a instrução necessária, são poucos os aprendizes que conseguem produzir esses sons conforme a RP e o GAE, diante da sua complexidade articulatória. A produção do som [tʃ], em especial, é demasiadamente complexa, pois envolve duas articulações: uma articulação coronal e uma articulação dorsal. Isso faz com que a sua demonstração seja desafiadora e até impossível para os professores não nativos da LI (Jenkins, 2000). Em suma, Jenkins (2000) defende ser em vão todo o esforço por parte do professor para que seus alunos reproduzam os sons em questão conforme os parâmetros da RP e do GAE, uma vez que as substituições supramencionadas não comprometeram a inteligibilidade nas interações avaliadas em seus estudos, além de serem, do mesmo modo, recorrentes em variantes da LI.

- **Sons vocálicos [ɪ] e [i:]**: duração e contraste devem ser preservados. Essa mesma regra se aplica a ditongos.

- **Encontros consonantais em posição inicial:** nenhum som deve ser excluído.

- **Proeminência no nível frasal (*nuclear stress*).** Trata-se do único aspecto suprasegmental presente nessa categoria. Na análise dos dados obtidos por meio de um experimento, Jenkins (2000) constatou que a inteligibilidade foi comprometida em casos de ausência ou do emprego incorreto da proeminência no nível frasal, associada ou não a erros segmentais. A autora afirma que esse aspecto exerce um papel de “compensação” em ocasiões nas quais o falante não faz uso de *weak forms* (detalhes sobre esse aspecto encontram-se na descrição da próxima categoria). Embora se trate de um aspecto fácil de ser trabalhado pedagogicamente, a pesquisadora alerta que não se trata apenas de enfatizar a palavra mais importante em um enunciado. É necessário que o professor

ensine sobre a segmentação dos enunciados na LI em *tone units*, os quais consistem na divisão de enunciados em unidades menores de significados – com o emprego de pausas –, cada uma contendo um ou mais núcleos que são enfatizados (Jenkins, 2000).

2. **Non-core features** (“características não essenciais”): segundo Jenkins (2000), a observância dos seguintes aspectos conforme a RP ou o GAE não contribui para que a fala seja mais inteligível.

- **Os sons /θ/, /ð/ e /t/** – vide explicações apresentadas na categoria “*Core features*”.

- **Determinados encontros consonantais em posição final de palavras.** Normalmente, alguns encontros consonantais nessa posição são difíceis de ser claramente articulados até mesmo pelos falantes nativos da LI, e, por conseguinte, um dos segmentos tende a ser eliminado na fala. Como exemplos, a autora cita as palavras *scripts, prompts, bands* e *finds*. Nestas duas últimas, há a omissão do /d/, enquanto /t/ é omitido nas duas primeiras. Vale salientar que não haverá problemas caso esses sons não sejam omitidos: Jenkins (2000) defende que a epêntese é preferível à síncope no que diz respeito à inteligibilidade na comunicação no contexto ILF.

- **Tonicidade das palavras.** Jenkins (2000) reconhece que essa classificação pode ser vista como contraditória, uma vez que, a depender da situação, esse aspecto pode se tornar importante para a inteligibilidade. A autora observou, por exemplo, um comprometimento da inteligibilidade nas situações em que o emprego inadequado da tonicidade das palavras ocorreu concomitantemente a desvios segmentais. Além disso, a autora reconhece que a tonicidade das palavras e a proeminência no nível frasal (classificada na categoria *Core features*) – estão de certa forma relacionados. Todavia, a autora ressalta que a inteligibilidade não é afetada quando a tonicidade é empregada de forma inadequada em palavras produzidas isoladamente.

- **Ritmo.** A partir de uma revisão bibliográfica de notáveis autores do campo da fonética e da fonologia, Jenkins (2000) afirma que o *stress-timed rhythm* é um mito, pois é observado, na maioria das vezes, em enunciados formais da LI. Além disso, o ensino desse aspecto em sala de aula é geralmente conduzido de maneira artificial, com a utilização de versos e poemas, o que pouco contribui para resultados significativos. Por outro lado, Jenkins (2000) sustenta que a aquisição desse aspecto é possível em situações de imersão em países onde a LI é língua corrente.

- **Weak forms (schwa sound):** são os sons átonos nos níveis lexical e frasal, tais como em *function words* (artigos, preposições e verbos auxiliares). Segundo Jenkins (2000), trata-se de um aspecto difícil de ser adquirido no contexto de sala de aula, mas possível em situações de imersão em países onde a LI é língua corrente. Interessantemente, os escoceses e os sul-africanos não fazem uso desse aspecto, o que não contribui para que as suas falas sejam menos inteligíveis em comparação com os falantes das demais variantes da LI que o fazem (Jenkins, 2000). A autora ainda reflete que não se faz necessário o uso de *weak forms* quando há o emprego adequado da proeminência.

- **Fala conectada.** Este aspecto se encontra nessa categoria por estar intrinsecamente associado ao ritmo e às *weak forms*. Em um trabalho posterior, Jenkins (2009) complementa que o inglês britânico e o inglês americano são pouco inteligíveis no cenário ILF justamente devido ao uso copioso de que seus falantes fazem da assimilação, de *schwa sounds* e da fala conectada.

- **Padrões de entoação para fins pragmáticos.** Trata-se da entoação para expressar atitudes e intenções. Como exemplo, podemos citar o padrão de entoação *rise-fall*, utilizado para expressar ironia. Jenkins (2000) nos diz que se trata de um aspecto difícil de ser adquirido em sala de aula. Porém, é possível adquiri-lo em situações prolongadas de imersão em países onde a LI é língua corrente. No tocante ao padrão de entoação empregado em *yes/no questions*, a autora defende que ele pouco contribui para a inteligibilidade.

É válido ressaltar que a proposta pedagógica de Jenkins não visa à exclusão das características da RP e do GAE. Jenkins (2000) considera importante a apresentação aos aprendizes dos aspectos pertencentes à categoria *Non-core features*, para que eles se tornem aptos a compreender os falantes da RP e do GAE. Isso implicaria num ensino da LI baseado na integração entre as perspectivas ILF e ILE.

Levis (2018), por sua vez, tece considerações sobre o ensino de aspectos fonético-fonológicos da LI com base nos conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade propostos por Derwing e Munro (1997). O autor classifica em duas categorias os aspectos-chave para uma pronúncia bem-sucedida na LI: *Word-level features* (“aspectos de nível lexical”) e *Discourse features* (“aspectos do fluxo discursivo”). Esta última categoria compreende os aspectos suprasegmentais e relaciona-se à compreensibilidade. A primeira categoria, por sua vez, é associada à inteligibilidade e compreende os aspectos segmentais e a acentuação de palavras. Desse modo, seus possíveis impactos na compreensão de um enunciado podem ser observados no nível lexical, como o próprio nome sugere. Levis (2018) ainda salienta que a inteligibilidade de certos aspectos pode ser comprometida devido a influências de outros aspectos, sendo eles pertencentes ou não à mesma categoria. A título de exemplo, tanto o ritmo quanto o emprego incorreto da tonicidade podem interferir na inteligibilidade de uma palavra que possui o som *schwa*. Esses dois aspectos pertencem a categorias distintas: a tonicidade das palavras é classificada na categoria *Word-level features* e o ritmo pertence à categoria *Discourse features*. Sendo assim, uma palavra soará ininteligível caso um falante acentue uma sílaba fraca que naturalmente deve conter o som *schwa*, concomitantemente ao emprego inapropriado do ritmo.

Nesse seguimento, Levis (2018) critica a posição de Jenkins (2000) em classificar a tonicidade das palavras e o ritmo como *Non-core features*. Levis (2018) fundamenta a sua posição no fato de que os ouvintes tendem a se apoiar nas sílabas acentuadas para reconhecer palavras em um discurso. No que tange ao ritmo, segundo esse mesmo autor, trata-se de um aspecto por meio do qual o ouvinte consegue “segmentar” o discurso, isto é, identificar as palavras no fluxo discursivo. Ademais, o ritmo também permite a diferenciação entre sílabas longas e curtas, o que corresponde de certa forma às sílabas acentuadas e não acentuadas, respectivamente. Essas distinções são importantes na fala de um falante não nativo, principalmente quando ele for se comunicar com falantes nativos da LI (Levis, 2018).

Levis (2018) também se opõe à classificação da proeminência no nível frasal como *Core feature* e à classificação da tonicidade das palavras como *Non-core feature*, visto que ambos os fenômenos fazem uso da duração de sílabas.

Depreendemos, portanto, que a inteligibilidade e a compreensibilidade não devem ser vistas como dimensões independentes, uma vez que o emprego de aspectos suprasegmentais está intrinsecamente relacionado à percepção de aspectos segmentais.

No que concerne a inteligibilidade dos aspectos segmentais, Levis (2018) nos apresenta, apoiando-se em contribuições de outros estudiosos, uma listagem embasada no princípio *Functional Load* (FL). Trata-se de um inventário hierárquico de pares mínimos, cuja ordem de classificação obedece ao grau com que os seus empregos intercambiáveis poderiam comprometer a inteligibilidade. A lista apresentada por Levis (2018) contém os sons da LI e seus respectivos substitutos comumente utilizados por falantes não nativos (fonema correto x som substituto). A cada par é atribuído um peso numérico de 1 a 10, de acordo com o grau com que cada substituição pode vir a afetar a inteligibilidade. A esse peso numérico atribui-se a denominação de FL, o qual pode ser traduzido como “carga funcional”. Quanto maior o peso atribuído ao contraste, maior é a chance de a substituição comprometer a inteligibilidade, visto que maior será a probabilidade de que os ouvintes compreendam as palavras erroneamente. A tabela 1, a seguir, contém a classificação de 27 pares vocálicos e consonantais, extraídos do trabalho de Levis (2018). A classificação completa, contendo 53 pares contrastantes, pode ser encontrada em Levis (2018, p. 83).

Tabela 1: *Functional load* de substituições comumente realizadas por falantes não nativos da LI

| <i>Functional Load</i> | Vogais | Exemplos | Consoantes | Exemplos |
|------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------------|--|
| 10 | /ɛ - æ/ /ɔ - əʊ/ | bet - bat ought - oat | /p - b/ /l - r/ | pat - bat fall - fore |
| 9 | /ɑ: - aɪ/ | cart - kite | /t - d/ | tip - dip |
| 8 | /ɪ - i:/ | bit - beat | /s - z/ | singer - zinger |
| 7 | - | - | /b - v/ /ð - z/ /s - ʃ/ | rebel - revel clothing - closing sea - she |
| 6 | /ɒ - əʊ/ | cot - coat | /v - ð/ /s - ʒ/ | van - than person - Persian |
| 5 | /ɔ - ɒ/ /ɑ: - ʌ/ | caught - cot bart - but | /θ - ð/ /θ - s/ /ð - d/ | thigh - thy think - sink though - dough |
| 4 | /ɑ: - ɒ/ /u - ʊ/ | cart - cot fool - full | /θ - t/ /tʃ - dʒ/ | thank - tank choke - joke |
| 2 | /ɪə - εə/ | beer - bare | /tʃ - ʃ/ | chair - share |
| 1 | /u - ʊə/ | two - tour | /f - θ/ | deaf - death |

Fonte: Os autores (adaptada de Levis, 2018, p. 83).

É importante destacar que, embora essa classificação seja amplamente defendida pedagogicamente, ainda não há evidências empíricas suficientes acerca do seu real efeito na inteligibilidade (Munro; Derwing, 2006). Outro impasse, apontado por Levis (2018), é que ainda não há um consenso sobre a delimitação do que realmente seria, nessa escala, um *FL* alto e um *FL* baixo. Acreditamos que essa inconsistência possa ser explicada pela divergência de entendimentos sobre a noção de inteligibilidade, seja no contexto de sua aplicação técnica na literatura especializada na pronúncia da LI, seja em relação ao seu conceito implícito a cada falante. Logo, em vez de ser vista como uma regra, a classificação *FL* poderia ser pedagogicamente considerada como uma referência para a instrução da pronúncia de fonemas da LI conjuntamente com o uso do IPA (*International Phonetic Alphabet*). Essa abordagem permitiria ao professor promover uma reflexão sobre a inteligibilidade de aspectos segmentais em palavras produzidas isoladamente e em palavras inseridas no fluxo discursivo – ou seja, sob a influência de *discourse features*. Tal prática resultaria em reflexões acerca dos conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade, bem como sobre o papel do aprendiz para o sucesso de uma situação comunicativa enquanto ouvinte.

Ao compararmos a classificação com base no princípio *FL* (Levis, 2018) com o *LFC* (Jenkins, 2000), notamos que neste há uma maior preocupação com os sons consonantais do que com os sons vocálicos, enquanto aquela busca atribuir importância a ambos. Em outros termos, as diferenças entre os sistemas vocálicos das línguas maternas dos aprendizes e o sistema vocálico da LI não são contempladas por Jenkins (2000). No que concerne ao ensino da LI no contexto brasileiro, defendemos ser de extrema importância a apresentação do contraste entre os fonemas vocálicos da língua portuguesa e da língua-alvo, mesmo se tratando do ensino na perspectiva *ILF*. A língua portuguesa conta com sete segmentos vocálicos (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /ɛ/ e /ɔ/), enquanto o inventário fonológico do inglês americano é composto por quinze vogais, incluindo ditongos (/i:/, /ɪ/, /eɪ/, /æ/, /ɛ/, /ɑ:/, /ɔ:/, /ʊ/, /oʊ/, /u:/, /ʌ/, /ɜ:/, /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/) (ALVES; BRAWERMAN-ALBINI; LACERDA, 2017). Em vista disso, a apresentação dos fonemas vocálicos da LI de modo contrastivo contribuiria para uma reflexão do aprendiz sobre as escolhas fonéticas que devem ser feitas para garantir a inteligibilidade em diferentes contextos comunicativos.

Com relação aos sons /θ/ e /ð/, é evidente que há um consenso entre Levis (2018) e Jenkins (2000) sobre a desnecessidade de que eles sejam pronunciados de acordo com as variantes “padrão” da LI. O segmento [t̪] não é abordado na classificação *FL*, mas é visto por Jenkins (2000) como mais complexo do que /θ/ e /ð/. Logo, a autora reflete que o professor de LI se depara com um grande desafio quando tem de demonstrar a articulação desse som aos seus alunos. Uma vez que a substituição de [t̪] por [w] está se tornando cada vez mais recorrente entre os falantes nativos da LI, Jenkins (2000) sustenta que não vale a pena tamanho esforço por parte do professor para promover a pronúncia precisa desse segmento.

Com relação à produção dos segmentos /θ/, /ð/ e [t̪] por aprendizes brasileiros de LI, investigações têm sido conduzidas predominantemente em estudos de cunho experimental e descritivo (Leitão, 2007; Souza, 2010; entre outros). Esses estudos revelam uma tendência de substituição

desses sons por /f/ ou /t/, /d/ e [w], respectivamente.

Esses mesmos padrões de substituição aos sons em questão foram detectados por Cialdini (2023), cuja investigação, definida como um estudo de caso, objetivou sugerir aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à avaliação da pronúncia em um exame de proficiência para professores de LI. Substituições a esses sons conforme os padrões supramencionados foram realizadas por participantes de todos os níveis de proficiência. Porém, os índices de substituição revelam que quanto menos proficiente o falante, maior o índice de substituição. Embora essas substituições sejam recorrentes entre os falantes nativos da LI e foram avaliadas como não comprometedoras da inteligibilidade, as produções de /θ/, /ð/ e [ʃ] conforme a forma padrão configuraram-se como marcadoras de proficiência, além de serem elucidativas de controle fonológico por parte dos participantes, visto que se tratam de sons com articulação complexa para aquelas que possuem o português brasileiro como língua materna. Diante dessa constatação, foram elaborados dois descritores para as faixas de proficiência reelaboradas: um descritor referente aos desvios segmentais, e um descritor referente ao nível de controle na articulação de sons complexos da língua-alvo, os sons /θ/, /ð/ e [ʃ]. Interessante destacar que a análise de produções orais espontâneas permitiu que a percepção desses sons fosse considerada em relação aos aspectos suprasegmentais. Segundo a autora, o reconhecimento dos padrões de produção desses segmentos, sobretudo /ð/, se torna mais difícil ou até mesmo impossível quando o falante possui um controle satisfatório de aspectos suprasegmentais (como fluência e ritmo). Essa constatação vai ao encontro da teoria de Levis (2018), segundo a qual há uma interdependência entre os aspectos segmentais e suprasegmentais na no que se refere à inteligibilidade e à compreensibilidade.

Silveira e Schadech (2013) conduziram uma investigação sobre como a variação na produção dos segmentos /θ/ e /ð/ poderia comprometer a compreensibilidade de produções orais de brasileiros. Para tanto, gravações de leituras de um parágrafo, realizadas por dez brasileiros, foram avaliadas por um grupo falantes nativos da LI de nacionalidade norte-americana. Após atribuírem um nível de proficiência a cada falante, os ouvintes foram solicitados a indicar, em uma escala, o grau de compreensibilidade de palavras que continham os sons-alvo em fragmentos do texto. Os resultados corroboram a hipótese das pesquisadoras de que as substituições aos sons /θ/ e /ð/, conforme realizadas por brasileiros, causam danos à compreensibilidade em interações que envolvem falantes nativos da LI. Além disso, a correlação dos índices de compreensibilidade aos níveis de proficiência se mostrou estatisticamente relevante, o que significa que a progressão dos níveis de proficiência, aliada à precisão na pronúncia, resulta em níveis mais elevados de compreensibilidade.

Diante do exposto e da proposta da BNCC para o ensino da LI (Brasil, 2018) no sistema educacional brasileiro, acreditamos que os parâmetros do LFC não devem ser generalizados. Consideramos que o uso da LI como língua franca significa, além do conhecimento de formas variadas de pronúncia, que o falante tenha consciência sobre as escolhas linguísticas que deve realizar de acordo com o repertório linguístico do seu interlocutor e com os contextos sociolinguísticos e culturais em que a situação comunicativa se insere.

Nesse sentido, ao situar a LI na perspectiva ILF, a BNCC defende um ensino direcionado à

compreensão de “modos particulares de falar a língua” (Brasil, 2018, p. 243). No que diz respeito à oralidade, o documento vê como primordial a percepção do emprego de aspectos segmentais e suprasegmentais da LI utilizados por grupos distintos e em diferentes contextos, de modo que o aprendiz os empregue devidamente e reflita sobre “noções como ‘adequação’, ‘padrão’, ‘variação linguística’ e ‘inteligibilidade’ (Brasil, 2018, p. 245).

Desse modo, não podemos deixar de refletir sobre a formação do professor de LI como uma das questões mais importantes a serem contempladas na perspectiva de ensino proposta pela BNCC (Brasil, 2018), já que esse professor deve preparar os seus alunos a se comunicarem tanto com falantes nativos quanto com falantes não nativos da LI, bem como a empregarem estratégias de acomodação. Isso implicaria na necessidade de maiores requisitos para que esse professor exercesse a sua função de forma satisfatória. Esse professor, além de estar atualizado sobre estudos descritivos da língua e de suas variantes na atualidade, deve possuir um amplo conhecimento sobre a Fonética e a Fonologia da LI, de modo que possa não somente promover a instrução de aspectos da pronúncia da língua-alvo de modo eficaz, mas também tornar os seus alunos aptos a realizarem as escolhas fonético-fonológicas adequadas a cada situação comunicativa. Sugerimos que sejam incluídas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras disciplinas destinadas à formação fonético-fonológica do professor de LI, a partir da consideração do emprego de ambos os aspectos segmentais e suprasegmentais de forma crítica. A inclusão de atividades práticas proporcionaria aos (futuros) professores a oportunidade de conceber e simular estratégias e atividades para o ensino da pronúncia. Recomendamos, por fim, que esses tópicos sejam integrados à formação continuada dos professores de LI da educação básica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste artigo, uma revisão teórica no tocante à inteligibilidade da pronúncia da LI, tendo em vista as tendências atuais de ensino do idioma, as quais se alicerçam no status da LI como língua franca.

Nosso enfoque mais específico recai sobre uma revisão teórica a respeito das variações na produção dos segmentos /θ/, /ð/ e [t̪] não somente entre aprendizes brasileiros de LI, mas também entre os falantes nativos da LI que são usuários de variantes vistas como “não padrão”. O destaque dado aos referidos segmentos é atribuído ao fato de serem sons com características articulatórias bastante peculiares e desafiadoras para aqueles que possuem o português brasileiro como língua materna. Consequentemente, é comum que os aprendizes brasileiros de LI os substituam por /f/ ou /t/, /d/ e [w], respectivamente (Cialdini, 2023; Leitão, 2007; Souza, 2010). Nota-se que tais substituições correspondem aos mesmos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t̪] em variantes da LI vistas como “não padrão” em razão de fatores sociolinguísticos. Além disso, segundo Jenkins (2000), a produção precisa desses segmentos não se caracteriza como essencial para uma comunicação inteligível na perspectiva ILF e, por conseguinte, a autora aponta para a desnecessidade de

que esses sons complexos sejam enfatizados no ensino da LI.

Contudo, quando produzidos por brasileiros conforme as normas padrão da língua, tais como na RP e no GAE, os sons em questão manifestam-se como marcadores de proficiência (Cialdini, 2023) e contribuem para que o nível de compreensibilidade em interações que envolvem falantes nativos da LI seja mais elevado (Silveira; Schadech, 2013).

Diante desse cenário, refletimos sobre o ensino de aspectos fonético-fonológicos da LI na perspectiva de ensino do idioma como língua franca e sobre sugestões para a formação fonético-fonológica do professor de LI, conforme a proposta da BNCC (Brasil, 2018).

Com base na reflexão que realizamos neste artigo, sugerimos que estudos futuros se debruçem sobre a elaboração de tópicos específicos, tanto em termos teóricos quanto práticos, que deveriam ser integrados às disciplinas de Fonética e Fonologia da LI dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras, com o intuito de capacitar o professor a promover uma educação linguística satisfatória nessa perspectiva de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; LACERDA, Mariza. *Fonética e Fonologia do inglês*, Porto Alegre: SAGAH, 2017.

BAMGBOSE, Ayo. Torn between the norms: innovations in world Englishes. *World Englishes*. Oxford, v. 17, n. 1, p. 1-14, 1998.

BLEVINS, Juliette. New perspectives on English sound patterns: “natural” and “unnatural” in evolutionary phonology. *Journal of English Linguistics*. v. 34, n. 1, p. 6-25, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BYRAM, Michael. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York, Routledge: Taylor and Francis Group, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*. v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.

CARR, Philip. *English phonetics and phonology: an introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

CIALDINI, Marina Melo. *Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas estrangeiras: um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ] em falas de (futuros) professores de língua inglesa*, 2023, 268f. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2023.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

DERWING, Tracey M.; MUNRO, Murray. J. Accent, intelligibility, and comprehensibility: evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 19, p. 1–16, 1997.

DURIAN, David. The vocalization of /l/ in urban blue collar Columbus, OH African American Vernacular English: a quantitative sociophonetic analysis. *OSUWPL*, v. 58, p. 30–51, 2008.

ECKMAN, Fred R. Typological markedness and second language phonology. In: HANSEN EDWARDS, Jette. G.; ZAMPINI, Mary. L. (Eds.). *Phonology and Second Language Acquisition, s.l.*. John Benjamins Publishing Company, 2008, p. 95–115.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*. London, v. 4, n. 1, p. 20–30, 2010.

JENKINS, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*. Oxford, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009.

JOHNSON, Wyn; BRITAIN, David John. L-vocalisation as a natural phenomenon: explorations in sociophonology. *Language Sciences*. v. 29, p. 294–315, 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014.

KATALIN, Balogné Berces. *Beginner's English Dialectology: an introduction to the accents and dialects of English*. Budapest: Ad Librum, 2008.

LEITÃO, Emília Lorentz de Carvalho. *Aquisição das fricativas interdentais do Inglês: uma abordagem via restrições*, 2007, 122 f. (Dissertação de Mestrado em Letras), Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEVIS, John. M. *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MADDIESON, Ian. *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MUGGLESTONE, Lynda. Chapter 8: Received Pronunciation. In: BERGS, Alexander; BRINTON, Laurel (Org). *The history of English: varieties of English*. Berlin: Mouton Reader, 2017, p. 151–168.

MUNRO, Murray. J.; DERWING, Tracey. M. The functional load principle in ESL pronunciation instruction: an exploratory study. *System*. v. 34, p. 520–531, 2006.

MUNRO, Murray. J.; DERWING, Tracey M.; MORTON, Susan. L. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, v. 28, n. 1, p. 111-131, 2006.

SILVEIRA, Rosane; SCHADECH, Thaís Suzana. How the non-target pronunciations of the consonants / / and /ð/ by Brazilian learners affect comprehensibility? *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 46, p. 4-23, junho de 2013.

SMITH, Larry E.; NELSON, Cecil L. International intelligibility of English: directions and resources. *World Englishes*. Oxford, v. 4, n. 3, p. 333-342, November 1985.

SOUZA, Liana Bairros. *[fi:l] ou [fi:w]?: a produção variável da lateral pós-vocálica na aprendizagem do inglês por falantes do português brasileiro*, 2010, 105 f. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

WELLS, John Christopher. The Cockneyfication of RP? *In: MELCHERS, Gunnel; JOHANNESON, Nils-Lennart (Eds.). Nonstandard varieties of language. Papers from the Stockholm Symposium*, 11-13 April 1991. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991.

Submissão: 27/03/2023

Aceite: 15/02/2024

ESTUDO COMPARATIVO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL ENTRE O PB CONTEMPORÂNEO E O PORTUGUÊS DOS SÉCULOS XVIII E XVII

COMPARATIVE STUDY OF THE NOMINAL VARIABLE AGREEMENT BETWEEN CONTEMPORARY PB AND PORTUGUESE IN THE 18TH AND 17TH CENTURIES

Camila Martins Pereira de Sousa¹

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0001-6883-4851>

camilampsousa@gmail.com

RESUMO: Tendo em vista que toda língua sofre variação e mudança linguísticas, e que o fenômeno da concordância nominal variável não é uma criação do Português Brasileiro (PB) contemporâneo teve-se por objetivo geral estudar a concordância nominal variável (CNV) no PB, mais especificamente, investigar e comparar a “flutuação” dessa variação no português dos séculos XVIII e XVII e no PB contemporâneo. A pesquisa consistiu na análise de estruturas pretéritas extraídas de corpus de pesquisa de Mendes (2008) e Moraes de Castilho (2009), para o português dos séculos XVIII e XVII, respectivamente, e, para o atual, o corpus é constituído por dados extraídos das redes sociais (*Facebook; Instagram e WhatsApp*) e sites. As análises evidenciaram que o fenômeno da CNV esteve presente no português dos séculos XVIII e XVII e está presente no português atual. Observamos que os dados do século XVIII e do PB contemporâneo apontam para o mesmo tipo de ocorrência: marca de plural nos elementos à esquerda do NSN (núcleo do sintagma nominal) e núcleo no singular e os dados do século XVII tem sua maior ocorrência mostrando a marca de plural no NSN e os elementos à direita deste no singular.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística histórica; Variação e mudança linguísticas; Concordância de número; Sintagma nominal; Concordância nominal variável.

ABSTRACT: Bearing in mind all languages undergo linguistic variations and changes, and variable nominal agreement phenomena is not a creation of the modern Brazilian Portuguese (BP) – considering it can be found at any time of the language, in this research the general objective is to study the variable nominal agreement (VNA) at BP, specifically, to investigate and compare the fluctuation of this variation in Portuguese of the 18th and 17th centuries and in the current BP. This study aims to make a description of the internal structure of the nominal group (NG) in which this fluctuation happens and compare it with this phenomena description at the same syntactic environmental in Portuguese of the 18th and 17th centuries structures, in order to check not only if the fluctuation remains in the language memory but also if it happens in the same place at the NG. This research consists of analyzing of past structures extracted from Mendes’ research (2008) and Moraes de Castilho’s research (2009) corpus to Portuguese of the 18th and 17th centuries and to actual Portuguese, the corpus is composed of collected data from social network (*Facebook, Instagram and WhatsApp*) and sites. The analyzes showed the VNA phenomenon was present in Portuguese in the 18th and 17th centuries and is present in current Portuguese. We observe that data from the 18th century and contemporary BP indicates to the same type of occurrence: plural mark at elements to the left of the NGC (nominal group center) and center at the singular, as the data from the 17th century has its greatest occur-

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

rence showing the plural mark in the NGC and the elements to the right of the NGC in the singular.

KEYWORDS: Historical linguistics; Linguistic variation and changes; Number agreement; Nominal group; Variable nominal agreement.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da concordância nominal (e verbal) variável (CNV) vem sendo estudado por muitos pesquisadores sob diferentes teorias e perspectivas – sincrônica e diacrônica –, e para citar apenas alguns: Nicolau (1984); Scherre (1978; 1988; 1991; 2005); Scherre e Naro (2006); Naro e Scherre (2007); Brandão (2013). A discussão que vamos propor tem como base o princípio uniformitário de William Labov, segundo o qual “as forças que operaram para produzir o documento histórico são as mesmas que podem ser vistas em ação hoje” (LABOV, [1972] (2008), p. 829). Em nossa dissertação (xxxxx, 2020), partimos do Português Brasileiro contemporâneo – doravante PB - cujos dados foram extraídos de redes sociais – *Facebook, Instagram, WhatsApp* e de alguns sites - retornamos às sincronias passadas - séculos XVIII e XVII - que foram os períodos de pesquisa de Mendes (2008) e Moraes de Castilho (2009), respectivamente, a fim de verificarmos se o contexto sintático em que se dá a CNV no PB contemporâneo é o mesmo das sincronias pretéritas, e esse foi o objetivo geral de nossa pesquisa.

A presente pesquisa tem por objetivo geral fazer uma descrição da estrutura interna dos SN's nos quais ocorre a flutuação da concordância nominal e compará-la à descrição desse mesmo fenômeno, no mesmo ambiente sintático, em estruturas do português dos séculos XVIII e XVII.

Mas, para alcançar esse objetivo, era necessário propor os específicos que foram: fazer uma descrição interna dos SN que continham o fenômeno da CNV do PB contemporâneo e dos séculos XVIII e XVII; fazer uma análise comparativa de todas as estruturas descritas a fim de verificar se a ausência da marca de plural se dava nos mesmos elementos tanto na sincronia contemporânea como na passada.

Sabemos que estudar e pesquisar a variação da concordância nominal não é algo novo nas pesquisas acadêmicas, conforme apontam diversos pesquisadores. Verificamos, a partir de seus estudos, que esse fenômeno não é recente e, ao que tudo indica, não é uma criação do português falado no Brasil (Cf. MENDES, 2008). Assim, a questão que move e aponta para a justificativa desta pesquisa é exatamente esta: se o fenômeno não é novo, será que a concordância nominal deixa de ocorrer ou ocorre nos mesmos constituintes do SN das estruturas pretéritas?

Para isso, julga-se necessário rever e analisar os estudos que já foram feitos a fim de identificarmos quais são esses constituintes que retiveram ou não a marca de plural e quais deixaram de marcá-la. Para coleta desses dados de estruturas pretéritas foram utilizados trabalhos de Mendes (2008) e Castilho (2009), uma vez que essas autoras lidaram com esse fenômeno nos séculos XVIII e XVII, respectivamente. A primeira autora trabalhou com devassas da 1ª metade do século XVIII produzidas em Vila Rica, e a segunda, com os Inventários e Testamentos da Vila de São Paulo do

Campo de Pirapitinga, editados pelo Departamento de Arquivo Público de São Paulo (DAESP).

Os estudos sobre a história das línguas são necessários e importantes para a descrição dos seus sistemas e usos, além de preservar, como já foi citado, a memória dessas. Entender a língua em outros tempos permite entender os movimentos que ela sofre na atualidade. Desta forma, como já dito, esta pesquisa está ligada aos estudos da Linguística Histórica, contribuindo para as discussões acerca da variação e mudança linguísticas.

A metodologia da pesquisa consiste na análise comparativa dos dados dos corpora das pesquisadoras supracitadas (século XVIII e XVII) e do PB contemporâneo, em que o corpus é formado por dados extraídos, de forma aleatória, das redes sociais Facebook; Instagram e Whatsapp e Site, sendo 15 amostras do Facebook; 15 do Instagram; nove do Whatsapp e quatro de Sites, totalizando 43 amostras para o PB contemporâneo (conforme anexo I). Todos os dados serão descritos e analisados, a fim de se levantarem os constituintes em que a concordância ocorre ou deixa de ocorrer, com base em Perini (2005). Este autor descreve a estrutura interna do SN, dividindo-a em área esquerda e área direita, especificando a função de cada elemento (determinante; possessivo; reforço; quantificador; pré-núcleo externo; pré-núcleo interno e numerador, para a área esquerda e núcleo do SN; modificador interno e modificador externo, para a área direita do SN). No segundo momento dessa análise, faremos a comparação com os dados do português dos séculos XVIII e XVII, demonstrando a ocorrência ou não da marca de plural nos constituintes do SN.

Por uma definição de concordância nominal, temos:

(...) a **concordância nominal**, assim chamada porque estabelece uma relação morfológica entre elementos tradicionalmente chamados “nomes” (...). Os constituintes que “concordam nominalmente” são os compostos de um item léxico que **varia em gênero e/ou número** (PERINI, 2005, p. 194-195, grifos do autor).

Mais especificamente, ao tratar da CN dentro do SN, o autor adiciona:

A concordância nominal dentro do SN se estende tradicionalmente como um processo que adequa a flexão de certos componentes do SN a traços do núcleo (...). Diz-se, então, que os traços de gênero e número do NSN (núcleo do SN) (...) fazem com que outros termos do SN (...) assumam determinadas formas que “concordam” com esses traços (PERINI, 2005, p. 195-196).

Dessa forma, segundo o autor, o núcleo possui um status de cabeça do SN, fazendo com que todos os outros elementos acompanhem sua flexão e concordem entre si. No entanto, como se sabe, existe a variação de concordância nominal e verbal, que, em geral, se dá na oralidade. Mas é possível localizá-la em alguns gêneros de escrita, tais como os veiculados nos suportes, como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Sites*, conforme veremos adiante.

Sobre esse fenômeno, Scherre (1993, 1988) afirma:

[...] a **concordância de número entre os elementos do sintagma nominal é um fenômeno linguístico variável** (SCHERRE, 1988, p. 482) [...] a variação que envolve a concordância de

número entre os elementos do sintagma nominal [...] é inerente, uma vez que a influência da maioria das variáveis linguísticas se dá de forma bastante consistente sobre os diversos subagrupamentos de falantes (SCHERRE, 1988, p. 508, grifos nossos).

[...] o fenômeno da variação na concordância de número no português falado do Brasil, longe de ser restrito a uma região ou classe social específica, é característico de toda a comunidade de fala brasileira, [...] as diferenças são mais relativas à quantidade de marcas de plural e não aos contextos linguísticos nos quais a variação ocorre (SCHERRE, 1993, p. 38).

Ou seja, trata-se de um fenômeno muito comum no PB e que, conforme nos informa Scherre, não se trata de um uso restrito a uma classe social ou mesmo a uma região brasileira.

Faremos a descrição interna do SN de acordo com Perini (2005). Para o autor, o SN é o sintagma que pode ser o sujeito de alguma oração. Por exemplo, na frase 'Esse professor é neurótico', 'esse professor' é um sintagma nominal, pois ele é o sujeito da oração. Em sua Gramática do Português Brasileiro, (2010), o autor salienta sobre as funções sintáticas do SN e dos seus constituintes:

O **sintagma nominal** (abreviado **SN**) é um constituinte composto de uma ou mais palavras, que apresenta certas propriedades. O SN pode ocorrer nas funções sintáticas de **sujeito**, **objeto** ou **complemento de preposição** (...) e, semanticamente, pode se referir uma entidade no mundo (real ou imaginário) (PERINI, 2010, p. 251-252, grifos do autor).

O núcleo do SN é a referência central, sobre a qual se fala e possui, de acordo com Perini, as seguintes propriedades:

- a) as condições de concordância nominal dentro do SN: *em meu carro amarelo* tanto *meu* quanto *amarelo* estão no masculino singular porque o núcleo, *carro*, é masculino e está no singular;
- b) o ponto de referência para descrever a maioria das relações de ordem dentro do SN. Assim falamos, de limitadores que aparecem antes do núcleo e depois do núcleo.
- c) algumas propriedades do SN como um todo; assim, podemos dizer que *o carro da Rosinha* é um SN masculino e singular, porque seu núcleo tem essas trações (PERINI, 2010, p. 254).

Para analisar a estrutura interna do SN, Perini (2005) determina várias funções que os elementos podem exercer ao longo do SN e, para isso, o divide em duas áreas: a área esquerda, composta dos elementos que precedem o núcleo, e a área direita, composta do núcleo acrescido dos elementos que o seguem. De acordo com Perini (2005), a área esquerda compreende seis posições de caráter fixo e quatro variáveis. As fixas são definidas por seis funções, que são: *Determinate (det)*, *possessivo (poss)*, *reforço (Ref)*, *quantificador (Qf)*, *pré-núcleo externo (PNE)* e *pré-núcleo interno (PNI)*. As posições variáveis acontecem entre as posições fixas, não ocorrendo apenas entre os dois pré-núcleos e que tem função de *numerador (Num)*. Vejamos as funções da área esquerda:

Figura 1: Funções dos constituintes na estrutura interna do SN (área esquerda)

| Função | Itens que podem desempenhá-la |
|-------------|--|
| <u>Det</u> | o, este, esse, aquele, algum, nenhum, um. |
| <u>Poss</u> | meu, seu, nosso etc. |
| <u>Ref</u> | mesmo, próprio, certo. |
| <u>Qf</u> | poucos, vários, diversos, muitos, único, primeiro (segundo, terceiro etc.). |
| PNE | mero, pretenso, meio, suposto, reles, inesquecível, ilusório, simples, bom, velho, novo etc. {classe aberta} |
| PNI | mau, novo, velho, claro, grande. |
| Num | outro, dois (três, quatro etc.). |

Fonte: Perini (2005, p. 99).

Observemos a seguir algumas aplicações desses elementos em frases aleatórias, em teor de ilustração do quadro acima:

- O *determinante* é o primeiro elemento do SN, desta forma:
Aquele sapato.
- O *possessivo* pode ocorrer logo depois do determinante:
Aquele meu sapato.
- O *numerador* pode ocorrer em diversas posições do SN, já que se trata de um elemento com posição variável, como já dito anteriormente:
Aqueles meus dois sapatos.
- O elemento com função de *reforço*, *quantificador*, *pré-núcleo externo* e *pré-núcleo interno*, podem aparecer da seguinte forma:
Ref: o mesmo sapato marrom.
Qf: Poucos sapatos marrons.
PNE: Um velho sapato.
PNI: Um simples sapato.

Perini ressalta que “os itens que podem ser PNI também podem ser PNE”, por se tratarem de elementos que constituem uma classe aberta e serem muito numerosos. “(...) por outro lado, se-

gundo o autor, há itens específicos que só podem ser PNE, são eles: mero, pretenso, meio, suposto (...) (PERINI, 2005, p. 99). Os PNI pertencem a uma classe mais ampla, já os elementos PNE são específicos, restringindo-se aos citados no quadro acima.

Para a área direita do SN, Perini (2005) distingue três funções para os termos: **núcleo do SN (NSN)**; **modificador interno (ModI)** e **modificador externo (ModE)**, como podemos ver no Quadro 2, abaixo. Segundo o gramático, esses termos ocorrem nessa ordem e são respectivamente o antepenúltimo, o penúltimo e o último elemento do SN. Como exemplo, temos: *‘Um ataque cardíaco fulminante’*, no qual, *Um* é Det.; *Ataque* é NSN; *cardíaco* é ModI e *fulminante* é ModE (PERINI, 2005, p. 101). A diferença entre um e outro “modificador” é a distância entre ele o NSN: se estiver posicionado imediatamente após o núcleo do SN, será o “interno” ou ModI, se estiver um pouco mais distante desse núcleo, será o ModE, como melhor descrito no quadro a seguir:

Figura 2: Funções dos constituintes na estrutura interna do SN (área direita)

NSN: núcleo do SN

ModI: modificador interno

ModE: modificador externo

Fonte: Perini (2005, p. 99).

ANÁLISE DA CONSTITUÊNCIA DO SINTAGMA NOMINAL

A seguir, temos um pequeno recorte dos dados, tanto do PB contemporâneo quanto do português dos séculos XVIII e XVII, tendo como base, a estruturação interna do SN proposta por Perini (2005), no qual, como já dito, o SN é dividido em duas áreas (área esquerda e área direita), apresentando as funções específicas que seus elementos podem desempenhar. As funções serão abreviadas da seguinte forma:

Área esquerda

Det: determinante

Poss: possessivo

Ref: reforço

Qf: quantificador

PNE: pré-núcleo externo

PNI: pré-núcleo interno.

Num: numerador

Área direita

NSN: núcleo do SN

ModI: modificador interno

ModE: modificador externo

SP: Sintagma preposicionado

SN: Sintagma Nominal

Prep: Preposição

Dado da amostra do PB contemporâneo:

Ai ai so observo OS TIPO de pessoas (facebook, postado no dia 02/05/2018).

SN: os tipo de pessoas

Det: os

NSN: tipo

SP: de pessoas

Prep: de

NSN: pessoas

Dado da amostra do português do século XVIII:

AP – 1743 Linhas: 3535 -3538 ...EpReguntada elle
testemunha|pellocontheudonoReferime|toque nella fez aTestemunha|RosaMaria
crioulla Respondeu|quehera Menos ver dade OS REFERIMENTO|quenella sehaviafeito
(...) (MENDES, 2008, p. 124).

SN: os referimento

Det: os

NSN: referimento

Dado da amostra do português do século XVII:

[XVII:1653 SP, DAESP 46:198] ... he a dita minha filha tenho dado a legitima qũ lhe
ficou por morte de sua mai he asi mais o dote qũ lhe prometi he ascasaem qu mora meu
gemro he filha (CASTILHO, 2009, p. 252).

SN: as casa

Det: as

NSN: casa

ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL NO SINTAGMA NOMINAL

As análises da marca ou da ausência de plural foram organizadas da seguinte forma: foram feitas, separadamente, as análises de cada *corpus* do PB contemporâneo (*Facebook, Instagram, WhatsApp e Sites*) e do Português dos séculos XVIII e XVII, observando os tipos de ocorrências. Para o presente artigo, em função do espaço, optamos por apresentar apenas um dado de cada *corpus* para ilustrar cada tipo ocorrência.

Marca de plural presente no Det, Poss, Ref, Qf, PNE, PNI ou Num., 1º elemento anteposto ao NSN, que está no singular

- **Dado da amostra do PB contemporâneo:**

| |
|--|
| i) Ai ai so observo OS TIPO de pessoas (XXXXXX, 2020, p. 66) Det NSN |
|--|

- **Dado da amostra do português do século XVIII:**

| |
|---|
| i) ...EpReguntada elle testemunha pellocontheudonoReferime toque nella fez aTestemunha RosaMaria crioulla Respondeu quehera Menos ver dade OS REFERIMENTO quenella sehaviafeito (...) Det NSN (MENDES, 2008, p. 124). |
|---|

- **Dado da amostra do português do século XVII:**

i) ... he a dita minha filha tenho dado a legitima qũ lhe ficou por morte de sua mai he asi mais o dote qũ lhe prometi he **AS CASA** em que mora meu gemro he filha.

| |
|---|
| Det NSN (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 252). |
|---|

Marca de plural presente no Modi/ModE, após o NSN, que está no singular

- **Dado da amostra do PB contemporâneo:**

| |
|---|
| i) CONVITE PRONTOS (XXXXXX, 2020, p. 91) NSN Modi |
|---|

- **Dado da amostra do português do século XVIII:**

Não houve estruturas no português do XVIII que possuem essa descrição.

- **Dado da amostra do português do século XVII:**

| |
|--|
| i) ...que lhe tocar de seu cunhado joão de carasa já defunto por o dito defunto não ter ERDEIRO ASENDEnte DESENDEntES pr. cuja cauza ficavam seus irmãos sendo herdeiros NSN ModI ModE (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255). |
|--|

Marca de plural presente no NSN, tendo à sua direita ModI e/ou ModE no singular**• Dado da amostra do PB contemporâneo:**

i) **MOMENTOS ESPECIAL** amei isso obrigada todos vcs (XXXXXXX, 2020, 91)
NSN Mod I

• Dado da amostra do português do século XVIII:

i) ...foraõ apresentadas dascoais|**Seus nomes DITO** idades e Costumes|Saõ (...) (MENDES, 2008, p. 123).
Poss NSN ModI

• Dado da amostra do português do século XVII:

i) ... **duas go[anases] pagão** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
Num NSN ModI

Marca de plural presente no NSN, tendo à sua esquerda, Det, Poss, Ref, Qf, PNE, PNI ou Num. no singular:**• Dado da amostra do PB contemporâneo:**

i) Parabéns minha nega **MUITO ANOS** de vida (...) (XXXXXXX, 2020, p. 91)
Det NSN

• Dado da amostra do português do século XVIII:

i) ...logoporelleForaco | omfesado haverFei(to) todo | odellitaoqueixozo elheto | mara
O SINCOENTA E SENCO DO | BROIS queh(a)viaRoubadoao| queixozo
Det Qf NSN
(...) (MENDES, 2008, p. 123).

• Dado da amostra do português do século XVII:

i) ... huas casas sitas nesta vila na Rua de nossa s^{ra} Do carmo que de hũa banda partem con casas
de justa amsiel E da outra con casas de diogo de lara pera ela
SEU VERDEIROS DESENDENTES. E ASENDENTES E aos que após ela vierem...
Poss PNI NSN
(MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).

Marca de plural presente em todos os elementos do SN, exceto no ModI

- **Dado da amostra do PB contemporâneo:**

i) **LINDOS VASOS DECORATIVO** em 3 tamanhos diferentes (XXXXXX, 2020, p. 94)

| | | |
|-----|-----|------|
| PNI | NSN | ModI |
|-----|-----|------|

- **Dados da amostra do português do século XVIII:**

i) ...sabe tam|bempor ser notorio epor hum| **dOS** **DI TOS** **QUER ELLADO (...)**

| | | |
|-----|-----|------|
| Det | NSN | ModI |
|-----|-----|------|

(MENDES, 2008, p. 124).

- **Dado da amostra do português do século XVII:**

i) ... # forão avaliadas **SEIS ENXADAS** já **VELHA E GASTADA** todas em duas patacas..

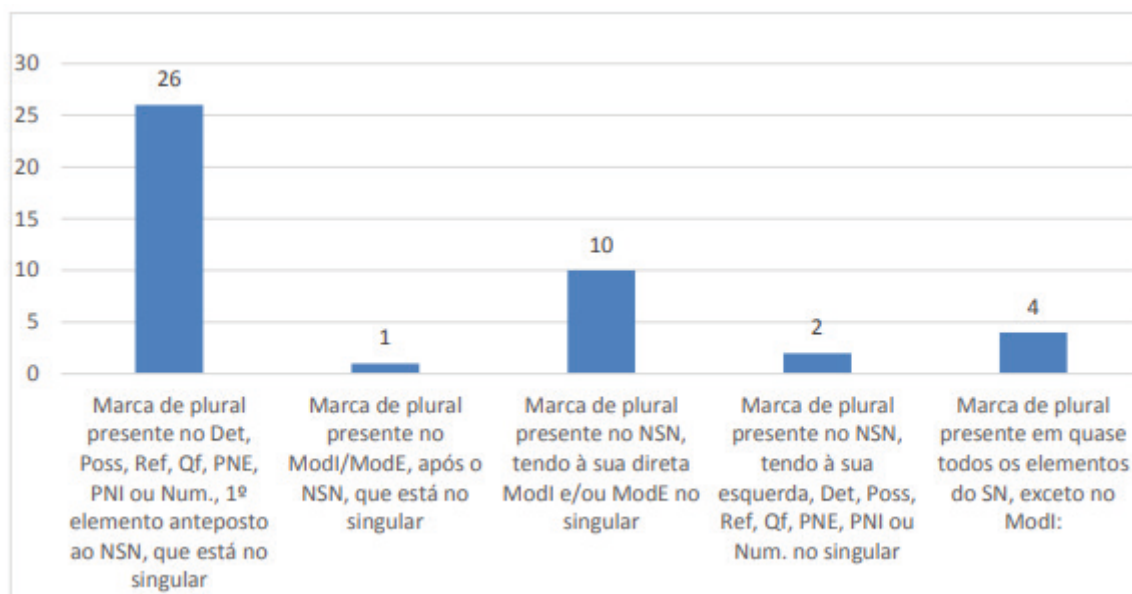
| | | | |
|-----|-----|------|------|
| Num | NSN | ModI | ModE |
|-----|-----|------|------|

(MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).

Para uma melhor visualização dessas análises, vamos apresentá-las em gráficos por período sincrônico:

Marca de plural presente em um dos constituintes do SN no PB contemporâneo

Gráfico 1: Porcentagem geral da marca de plural ao longo do SN – PB contemporâneo.



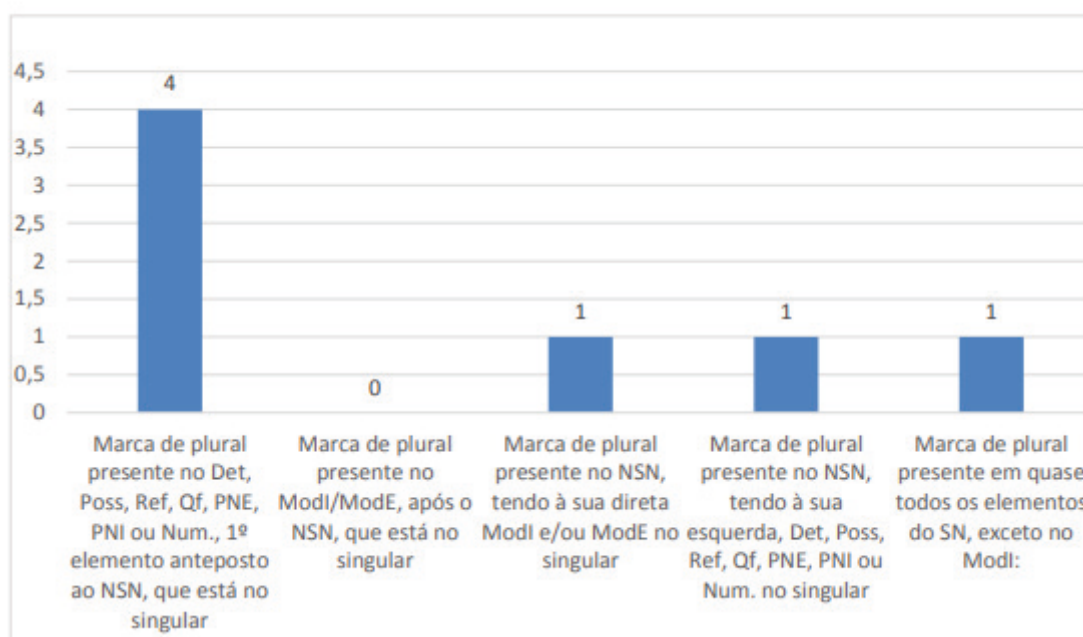
Fonte: Sousa, 2020, p. 98.

Ao observarmos o *corpus* do PB contemporâneo, percebemos que a marca de plural dentro do SN, **majoritariamente**, está presente no elemento anteposto ao NSN, o qual pode exercer as seguintes funções: *determinante; possessivo; reforço; quantificador; pré-núcleo externo; pré-núcleo interno* ou *numerador*, apresentando o núcleo no singular. Esse achado confirma o que foi verificado por Scherre (1988), ou seja, os elementos não-nucleares à esquerda são mais passíveis de favorecer as marcas de plural, enquanto os elementos não-nucleares, posicionados à direita do núcleo favorecem a ausência da marca de plural.

Constatamos, então, que a marca de plural ocorre nesses elementos pré-nucleares – determinante, possessivo, reforço, quantificador, pré-núcleo externo e pré-núcleo interno ou numerador –, permanecendo o núcleo no singular. Não estamos afirmando que a ausência da marca de plural tenha relação com a classe gramatical ou com a função do elemento, mas com a **posição** que ele ocupa dentro do SN. Em segundo lugar de ocorrência, temos a marca de plural fixada no NSN, e seus elementos à direita, (ModI e ModE), permanecem no singular. A não ocorrência de concórdância menos encontrada no *corpus* em questão foi da marca de plural nos elementos pospostos ao NSN (ModI e ModE) com o núcleo no singular.

Marca de plural presente em um dos constituintes do SN - Língua Portuguesa século XVIII)

Gráfico 2: Porcentagem da marca de plural ao longo do SN no *corpus* do Português do século XVIII.

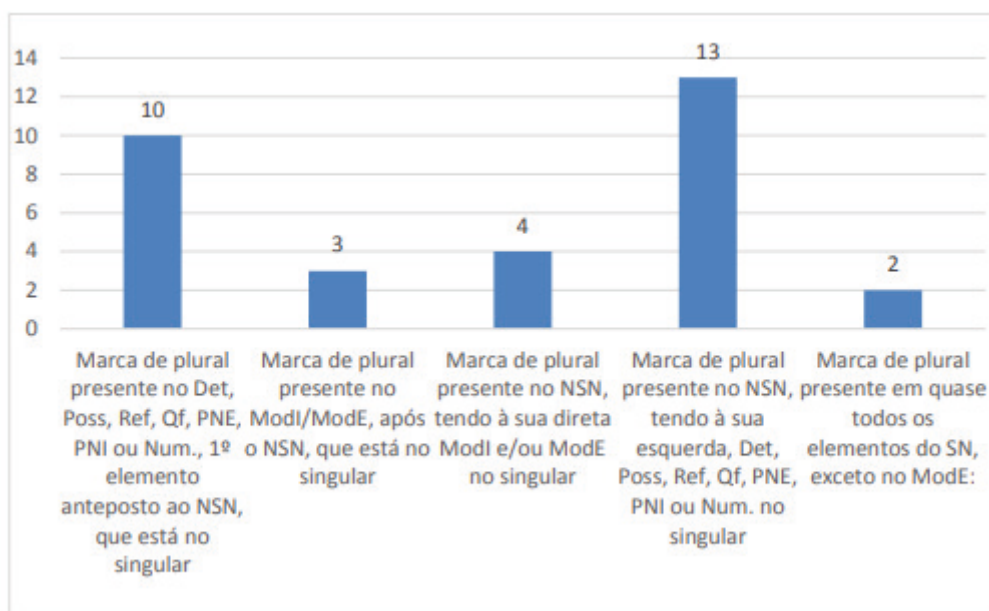


Fonte: Sousa, 2020, p. 100.

Nos dados do português do século XVIII, verifica-se a maior ocorrência da marca de plural nos elementos pré-nucleares, estando o NSN no singular. Com o mesmo número de ocorrência, verificamos: a presença da marca de plural no NSN e os elementos da direita no singular; marca de plural no NSN e os elementos pré-nucleares no singular e marca de plural presente em todos os elementos exceto no ModI. Não houve nenhuma ocorrência da marca de plural nos elementos pospostos ao NSN, com o núcleo no singular.

Marca de plural presente em um dos constituintes do SN - Língua Portuguesa século XVII)

Gráfico 3: Porcentagem da marca de plural ao longo do SN no *corpus* do português do século XVII.



Fonte: Sousa, 2020, p. 105.

Observamos, nos dados do português do século XVII, de Moraes de Castilho (2009), que a maior ocorrência para a marca de plural ocorre no NSN, ficando os elementos pré-nucleares no singular. Em segundo lugar, a marca de plural está presente apenas nos elementos pré-nucleares, tendo o NSN no singular. Em menor ocorrência, está a marca de plural presente no NSN com os elementos da direita no singular; a ocorrência da marca de plural nos elementos pospostos ao NSN, com o núcleo no singular e em menor ocorrência a presença da marca de plural em todos os elementos exceto no ModI ou ModE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Mendes (2008) e Moraes de Castilho (2009) já apontaram que o fenômeno da concordância nominal variável não é um uso exclusivo do PB Contemporâneo. Nosso objetivo neste artigo era verificar se a ausência da concordância ocorria no mesmo constituinte do SN em todas as sincronias aqui apresentadas. Constatamos que os dados dos séculos XVIII e do PB contemporâneo apontam para o mesmo tipo de ocorrência: marca de plural nos elementos à esquerda do NSN, ficando o NSN no singular. Já os dados do Português do século XVII indicam que a maior ocorrência da marca de plural esteve presente no NSN, estando os elementos à esquerda ou à direita no singular. Vale destacar, porém, que a sua segunda maior ocorrência é a presença da marca de plural nos elementos antepostos ao NSN, assim como verificado no século XVIII e no PB contemporâneo.

A Linguística Histórica, segundo Bynon (1977, p. 1), “procura investigar e descrever a maneira pela qual as línguas mudam ou mantêm suas estruturas com o passar do tempo” e foi exatamente o que verificamos com esse estudo: a CNV está presente nos três séculos: XVII, XVIII e XXI. Os dados aqui apresentados e analisados nos levam a propor que, inicialmente, no século XVII, a marca de plural conservava-se no núcleo do sintagma nominal NSN, mas seguia para estacionar nos elementos pré-nucleares, tal como fora constatado nos dados do século XVIII e no PB contemporâneo, nos quais a marca de plural está mais presente nesses elementos pré-nucleares.

E retomando o princípio uniformitário de Labov, a pesquisa partiu do presente, foi ao passado, retornou ao presente e constatou que, de certa forma, “as forças que operaram para produzir o documento histórico são as mesmas que podem ser vistas em ação hoje” (LABOV, [1972] (2008, p. 829).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Patterns of agreement within the Noun Phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 12, p. 51-100, 2013.

BYNON, Theodora. *Historical Linguistics*. GB: CUP, 1977.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado. *Combinações Lexicais Restritas em Manuscritos Setecentistas de Dupla Conceção Discursiva: escrita e oral*. 2008, 708f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MORAES DE CASTILHO, Célia Maria. *O problema da concordância de número nos inventários produzidos na vila de São Paulo do Campo: século XVI-XVII*. In: AGUILERA, Vanderci (Org.). Para a história do português brasileiro. Volume VII: Vozes, veredas, voragens. Tomo 1. Londrina: EDUEL, 2009.

NICOLAU, Eunice Maria das Dores. A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem sociolinguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG, Belo Horizonte, 1984.

PERINI, Mário Alberto. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1978.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese (Doutorado em Linguística). UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *A concordância de número nos predicativos e participios passivos*. *Organon*, v. 18, n. 5, p. 52-70, 1991.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, v. 12, p. 37-49, 1994.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle - Variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Antony. *Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro*. *Scripta*, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.

SOUSA, Camila Martins Pereira de. *Estudo comparativo da concordância nominal variável entre o PB contemporâneo e o português dos séculos XVIII e XVII*. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

TARALLO, Fernando. Túnel Morfológico II: Os ganhos. *Tempos linguísticos – Itinerário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

ANEXOS

Anexo 1 - Apresentação dos dados coletados

4.1 Dados da amostra do PB contemporâneo:

A – Facebook:

- **MOMENTOS ESPECIAL** amei isso obrigada todos vcs (XXXXXXX, 2020, p. 66).
- Ai ai so observo **OS TIPO** de pessoas (XXXXXXX, 2020, p. 66).
- **CRIANÇAS BEM INFORMADA** e tudo devemos ensinar as nossas crianças q carinho bom n precisa ser escondido... (XXXXXXX, 2020, p. 66).
- A casa de carne Sto Antonio comunica a todos que estamos funcionando normalmente e

- com **OS MESMO PRECOS** sem alteração (XXXXXX, 2020, p. 67).
- Passeio ontem com **OS MENINO** do vídeo (...) (XXXXXX, 2020, p. 67).
 - Meus meninos. **MINHAS PRIORIDADE** (XXXXXX, 2020, p. 67).
 - Parabéns minha nega **MUITO ANOS DE VIDA** (...) (XXXXXX, 2020, p. 67).
 - Relaxando a mente pra esquecer **OS PASSADO** (XXXXXX, 2020, p. 68).
 - Com a facilidade **DOS NOSSOS PRODUTO** qualquer um vira profissional (XXXXXX, 2020, p. 68).
 - Valorizem o trabalho **DESSES GUERREIRO** (...) (XXXXXX, 2020, p. 68).
 - Eu enchendo **AS GARRAFA** pela primeira vez (XXXXXX, 2020, p. 69).
 - Vende-se uma casa na rua da cartucha, **NOS FUNDO** com entrada independente (...) (XXXXXX, 2020, p. 69).
 - Parabéns **MUITAS FELICIDADE** (XXXXXX, 2020, p. 69).
 - Gente, tenha respeito com quem sofre de doenças mentais/**DISTÚRBIOS PSÍQUICO** (XXXXXX, 2020, p. 69).
 - (...) Por causa de **PROCESSOS TRABALHISTA** (XXXXXX, 2020, p. 70).

B – Instagram:

- **VAGAS ABERTA** para Curso profissional e de auto maquiagem (XXXXXX, 2020, p. 70).
- **CONVITE PRONTOS** (XXXXXX, 2020, p. 70).
- Esperando **AS MIGA** terminar de arrumar (XXXXXX, 2020, p. 70).
- Ai vc vai arrumar suas coisas e encontra **UMAS PONTA PERDIDA** no livro passado (XXXXXX, 2020, p. 70).
- Hoje foi **AQUELES DIA** que chorei (XXXXXX, 2020, p. 71).
- **LINDOS VASOS DECORATIVO** em 3 tamanhos diferentes (XXXXXX, 2020, p. 71).
- (...) absurdamente talentoso e sensível, é uma **DAS PESSOA** mais formidáveis do universo (XXXXXX, 2020, p. 71).
- (...) com **AS COMPANHIA** que eu mais gosto (XXXXXX, 2020, p. 72).
- Curte **NOVAS AMIZADE?** (XXXXXX, 2020, p. 72).
- BB de 3m por aqui e muito estresse com **OS PALPITE** (XXXXXX, 2020, p. 72).
- Eu vejo **OS PEDAÇOS GRANDE** de salada ela não se engasga? (XXXXXX, 2020, p. 72).
- Somos especialistas em corte e **TRATAMENTOS NATURALISTA** (XXXXXX, 2020, p. 73).
- (...) Carnaval chegando, vamos deixar **AS MADEIXAS LINDA** (XXXXXX, 2020, p. 73).
- **CANÇÕES EMOCIONAL** no Spotify (XXXXXX, 2020, p. 73).
- Olha a brincadeira **DESSAS CRIANÇA** (XXXXXX, 2020, p. 73).

C – *WhatsApp*:

- Derruba **MUITOS ENGANO** que a Graça so veio em YESHUA (...) (XXXXXXX, 2020, p. 74).
- **BATALHAS ESPIRITUAL** não termina quando se vence pois depois da vitória vem o trabalho de organizar tudo (XXXXXXX, 2020, p. 74).
- Criança hoje em dia você Só Vê No Baile Bebendo Fumando **E AS COROA PREOCUPADA** Sem Aonde Tá Mais É Ela Que Mais Ajuda Nas Horas Necessário Nessas Horas (XXXXXXX, 2020, p. 74).
- Um dia e pouco, quem anda em **SEUS CAMINHO** será eterno (XXXXXXX, 2020, p. 75).
- **PREZADO PROFESSORES** bom dia, peço o favor de deixar os diários na secretária para que eu possa está atualizado o mesmo. Desde já agradeço atenção de todos (XXXXXXX, 2020, p. 75).
- Tô com medo **DOS TROVÃO** (XXXXXXX, 2020, p. 75).
- (...) mas não se põe **NOS LUGAR** de nenhum que passa por ESSES TIPO de situação (...) (XXXXXXX, 2020, p. 75).
- Ele não sabe **AS REGRAS BÁSICA** do português (...) (XXXXXXX, 2020, p. 76).
- Às vezes precisamos de **POUCAS PALAVRA** para falarmos muito (XXXXXXX, 2020, p. 76).

D - *Sites*:

- (...) Tocou os hinos e viu **SUAS FORÇA** jogadas ao chão (XXXXXXX, 2020, p. 76).
- Como está o nascimento **DOS DENTINHO?** (XXXXXXX, 2020, p. 77).
- (...) **VAGAS EFETIVA** mais cadastro reserva (...) (XXXXXXX, 2020, p. 77).
- **SUAS REVELAÇÕES GRATUITA** (XXXXXXX, 2020, p. 77).

Dados da amostra do português do século XVIII:

- ...logoporelleForaco | omfesado haverFei(to) todo | odellitaoaqueixoze elheto | maraO **SINCOENTAENSENCODO** | **BROIS** queh(a)viaRoubadoao| queixoze (...) (MENDES, 2008, p. 123).
- ...foraõ apresentadas dascoais|**SEUS NOMES DITO** idades eCostumes|Saõ osqueaodiantesesegue deque|paraconstar fis estetermo (...) (MENDES, 2008, p. 123).
- ...EpReguntada elle testemunha|pellocontheudonoReferime|toque nella fez aTestemunha|RosaMaria crioulla Respondeu|quehera Menos ver dade **OS REFERIMENTO**|quenella sehaviafeito (...) (MENDES, 2008, p. 124)

- ...dera Manoel Perei rade|souza comhu facam deP ran xa na|caradocapi tan Francis correada|silva de querezultou ofazerlhe**AS FERIDA** quedeclearaoauto (...) (MENDES, 2008, p. 124).
- ...nacara docapitam Francis co correada|silva quedella rezul digo dasilvade|querezultou ofazerlhe **AS FERIDA** de|[corroídas]danoauto (...) (MENDES, 2008, p. 124).
- ...dera Manoel|Perei radesouza comhu facamdepran|xanacaradocapi tam Francis co|correadasilva dequeresultouoha|verlhe fei to **AS FERIDA** quedeclearava|aoauto (...) (MENDES, 2008, p. 124).
- ...sabe tam|bempor ser notorio epor humdosdi tos|| **DOSDI TOS QUER ELLA DO** lhedizer que seu|Camarada tinha amarradoodito Macho (...) (MENDES, 2008, p. 124).

Dados da amostra do português do século XVII:

- ... he a dita minha filha tenho dado a legitima qũ lhe ficou por morte de sua mai he asi mais o dote qũ lhe prometi he **AS CASA** em qu mora meu gemro he filha (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 252).
- ... se e lho asinase assim por ele ttestador por estar eũ pidido **DAS MÃO** e o não poder assinar... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 252).
- ... protesto E Requerimento que fes Antonio mendes de matos ante o juis **DOS ÓRFÃO** Dom simão de toledo (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 252).
- ... E todas **AS MAIS FAZENDA** fica a viuva por lhe caber de seu quinhão e se ouve por entregue dele e por ela assinou seu pai Antonio da cunha dabreu... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... sua mai i[za]bell de morais eriguida doemte he ariscada a morer e a mister dinheiro assim pera cura pera **OUTRA COUZAS** que são necessárias (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... foi Rema<ta>do em gonçallo Gilmar rufu duas camizas e **HŪA SSIROULLA LANÇADAS** a parte dos órfãos (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... Deve a Anna de Morais **SUAS TIA** trinta e sete patacas (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ...pedro e sua molher tereza // com **SUAS CRIANÇA** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... huas casas sitas nesta vila na Rua de nossa s^{ra} Do carmo que de hũa banda partem con casas de justa amsiel E da outra con casas de diogo de lara pera ela **SEU ERDEIROS DESENDENTES. E ASENDENTES** E aos que após ela vierem... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... E lhe ouve por desobrigado ao dito Capp^{iam} Aleyxo Leme E a **SEUS FIADOR** ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... forão avaliadas **D[UAS] CABESERA** em sinquo pezos ... (MORAES DE CASTILHO,

2009, p. 253).

- ... o que se nega se lhe não podia negar os treslados na forma da ord....., quanto mais faltando lhe tudo E com **TANTAS NULIDADE** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 253).
- ... [Vir]gem Maria nossa senhora e aos bem aven[turados] ap[os]tolos são pedro e são paulo e a todos os mais san[tos] e santas da corte **DO SEOS E...** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... e porque das pessas que couberam aos dittos orfãos como consta deste inventário hera mortas **A SEGUINTE** Floriana com hũa cria E hũa negra por nome Joana ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... juis notificou a diogo fr^a aqui morador tio **DO ORFAÕS PAULO** que conta neste inventario aver sido curador de P[au]lo da costa defunto pareseo perante min em termo de sinco dias p^a dele tornar en forma de feito **DO DITO ORFAONÛS** e dos bens qu lhe toção... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... e por aqui disse elle ttestador quavia per acaba... sedulla de ttestamen^{to} e pidia, **A JUSTISAS** de sua mag^{de} a [dar seu] devido cõprim^{to} ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... que Ele Estava a dever neste Emventario hum pouquo de guanhos ... Requerendo ao dito jois lhe mandasse fazer a Conta do tempo que o teve que foi dous Anos e três mezes... que Emportou **A GUANANSIAS** mil E Coatro Sentos Reis que junto Com o prinsipal fas ao tudo Soma de dois mil Reis... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... # a mais hũa pela alma **DO SERVISSOS** que me morrerão em [minha casa] (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... # declaro que devo a **HÛA ÓRFÃOS** o que na ... se achar no Emventario (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... [hip]otecava **HUA CAZAS** de taipa de pilam que tem nesta [di]ta vila ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- ... cabe lhe mais **HÛA TABOAS** que forão avaliadas em 1.920 a sua parte 135 Reis (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 254).
- # deve a nosa sra do monte do carmo três mil E duzentos rs ou quatro côvados de tafeta azul para **HUM MANTOS** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- foraoũ avaliadas duas toalhas de meza hũa de linho outra de algodão con **SUA SOBRE MEZAS** oito guardanapos tudo em 3000 reis (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- ... # forão avaliadas **SEIS ENXADAS JÁ VELHA** e gastadas todas em duas patacas (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- ... de que pagara ganhos athe real entrega a contia de quatro mil E quinhentos e trinta e seis Reis para o que obrigou sua pessoa E **BENS MOVE** e de Rais avidos e por aver

(MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).

- ...# **DUAS FOISES NOVA** de Rosar anbas... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- # forão avaliados **QUATRO GUARDANAPOS** e hua toalha de pano de algodão velho tudo em 160 Reis (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- # forão avaliados **DOUS TRAVE[SSEIROS]** e hua almofada uzado tudo em 200 Reis (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- ... **DUAS GO[ANASES] PAGÃO** (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- ... que lhe tocar de seu cunhado João de carasa já defunto por o dito defunto não ter **ERDEIRO ASENDENTE DESENDENTES** pr. cuja cauza ficavam seus irmãos sendo herdeiros ...(MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 255).
- # foi avaliado hu lansso de caza de parede de **MÃO CUBERTAS** de telha ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 256).
- ... a min escrivão fazer este termo en que declaresse se não fazia partilhas da **GENTE FORRAS** por enquanto ... (MORAES DE CASTILHO, 2009, p. 256).

Submissão: 15/02/2023

Aceite: 03/02/2024

