

Marcos Luiz Wiedemer
Manuela Correa de Oliveira
Paulo Pinheiro-Correa
Organizadores

Linguagem, Ideologia e Argumentação

Análises Discursivas em Contextos
Midiáticos, Sociais e Educacionais

 Pedro & João
editores

Linguagem, Ideologia e Argumentação:
Análises Discursivas em Contextos
Midiáticos, Sociais e Educacionais

Revisão por pares

Os textos aqui apresentados foram escritos por pesquisadores de várias universidades brasileiras e do exterior e passaram por avaliação e revisão às cegas por pares conforme diretrizes da Proposta de Classificação de Livros do GT “Qualis Livro” da CAPES (2019).

Esta obra foi financiada pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI E-26/204.568/2024



**Marcos Luiz Wiedemer
Manuela Correa de Oliveira
Paulo Pinheiro-Correa**
(organizadores)

**Linguagem, Ideologia e Argumentação:
Análises Discursivas em Contextos
Midiáticos, Sociais e Educacionais**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcos Luiz Wiedemer; Manuela Correa de Oliveira; Paulo Pinheiro-Correa [Orgs.]

Linguagem, Ideologia e Argumentação: Análises Discursivas em Contextos Midiáticos, Sociais e Educacionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 118p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2235-6 [Digital]

1. Análise do discurso. 2. Mídias. 3. Sociedade. 4. Educação. 5. Estudos da linguagem. I. Título.

CDD – 410

Capa: XXX

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Apresentação - Linguagem, Ideologia e Argumentação: Análises Discursivas em Contextos Midiáticos, Sociais e Educacionais	7
Marcos Luiz Wiedemer; Manuela Correa de Oliveira; Paulo Pinheiro-Correa	
A investigação da midiatização por meio da Análise Crítica do Discurso	11
Ivan Vasconcelos Figueiredo	
A contrastive analysis of African American Language usage in the protagonist's speech in <i>BlacKkKlansman</i>	29
Ana Caroline Barbosa de Souza; João Pedro Wizniewsky Amaral	
Inferências como estratégia argumentativa em propaganda digital	43
Jean Ignacio Lima	
Argumentação e contra-argumentação discursiva em artigo sobre o discurso religioso homofóbico	55
Alessandra Baldo	
Neurolinguística Discursiva e o Funcionamento de Linguagem de um Afásico	71
Raiane Silva Souza	
Intercompreensão integrada: construção dos saberes disciplinares a partir da intercompreensão	87
Mariana Fonseca Favre (Universidade de Genebra-Suíça) Tradução: Ana Luiza Moreira; Marcos Luiz Wiedemer	
Avaliação nas escolas: a prática docente da semana de provas	101
Manuela Correa de Oliveira	
Autoras e autores	115

Apresentação

O livro *Linguagem, Ideologia e Argumentação: Análises Discursivas em Contextos Midiáticos, Sociais e Educacionais* reúne investigações que têm como eixo comum a análise do discurso em suas múltiplas materializações e atravessamentos ideológicos. Partindo de perspectivas teóricas diversas, como a Análise Crítica do Discurso, a Análise do Discurso de orientação francesa, a Neurolinguística Discursiva e os estudos argumentativos, os capítulos apresentados compõem um panorama plural de reflexões sobre o papel da linguagem na constituição de sentidos, nas relações de poder e nos processos de subjetivação, em contextos que vão da mídia à escola, passando pelo cinema, pela publicidade e pelos discursos religiosos.

Os capítulos reunidos neste livro refletem preocupações atuais e urgentes sobre os modos de produção e de circulação discursiva em tempos marcados por intensas transformações tecnológicas, sociais e educacionais. O livro se abre com uma discussão sobre a midiaticização como fenômeno central das sociedades contemporâneas e se desdobra em análises que tratam da linguagem como forma de resistência, de exclusão ou de negociação identitária. Cada capítulo investiga, com rigor metodológico e sensibilidade teórica, os modos como a linguagem se articula a ideologias, saberes disciplinares, preconceitos linguísticos, estratégias persuasivas e práticas escolares, sempre com atenção à dimensão argumentativa dos discursos.

Este percurso teórico-analítico culmina em uma crítica contundente aos modelos tradicionais de avaliação no contexto escolar, especialmente frente aos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. A obra, portanto, propõe-se como uma contribuição significativa não apenas ao campo dos estudos discursivos, mas também ao debate mais amplo sobre os usos sociais da linguagem e suas implicações éticas e políticas. Ao articular análises situadas e reflexões transversais, o livro convida o leitor a pensar criticamente os discursos que moldam e são moldados pelas práticas sociais em que estamos todos imersos.

Além disso, os textos aqui reunidos refletem o compromisso dos seus autores com uma perspectiva crítica e transformadora da linguagem, que não se limita à descrição de fenômenos, mas busca compreender suas implicações sociais, políticas e pedagógicas.

O capítulo de abertura “*A investigação da midiaticização por meio da ACD*”, de Ivan Vasconcelos Figueiredo, explora a investigação da midiaticização por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD), abordando

como a ascensão da internet e das redes sociais transformou a comunicação de uma "sociedade dos meios" para uma "sociedade da mediação", onde os sentidos transbordam para além dos modelos de transmissão clássicos. O pesquisador discute os desafios teórico-metodológicos para pesquisar objetos comunicacionais contemporâneos, propondo uma interface interdisciplinar entre a ACD e a Comunicação para superar a defasagem entre a teorização e as práticas comunicacionais. O autor detalha a abordagem faircloughiana da ACD, que vê a vida social como um sistema de práticas, e como essa perspectiva se alinha ao conceito de mediação, que não se restringe apenas aos meios midiáticos, mas atravessa todas as esferas sociais em um processo dinâmico. A pesquisa sugere que a análise da conjuntura da ACD é um método eficaz para investigar a mediação, focando nas complexas relações entre discurso, evento social e práticas sociais. Por fim, enfatiza a necessidade de uma triangulação de dados e um olhar transdisciplinar para compreender a mediação como um processo que permeia a vida cotidiana, afetando desde interações pessoais até a constituição do mundo social.

“A contrastive analysis of African American language usage in the protagonist’s speech in *BlacKkKlansman*”, de Ana Caroline Barbosa de Souza; João Pedro Wizniewsky Amaral, tem como escopo a análise contrastiva do uso da linguagem pelo protagonista do filme *BlacKkKlansman*, Ron Stallworth, focando em como ele alterna entre o African American Vernacular English (AAVE) e o African American Language (AAL). A pesquisa examina as diferenças lexicais e estruturais em seu discurso, identificando a omissão de verbos auxiliares, bem como do uso de gírias e da negação “ain’t” ao falar AAL, em contraste com a estrutura padrão e a ausência de gírias ao usar AAVE para se comunicar com a Ku Klux Klan. Os autores exploram o preconceito linguístico e o racismo estrutural evidenciados no filme, no qual a forma de falar de um indivíduo é erroneamente associada à sua raça ou educação. Os autores argumentam que os dialetos são variações legítimas de uma língua, desafiando estereótipos e promovendo a conscientização sobre a diversidade linguística e suas implicações sociais.

O pesquisador Jean Ignácio Lima, no capítulo **“Inferências como estratégia argumentativa em propaganda digital”**, apresenta uma análise sobre as inferências como estratégias argumentativas na propaganda digital, baseando-se principalmente nas teorias de Fiorin (2018) e Charaudeau (2019). Os autores examinam como as inferências, sejam elas semânticas (derivadas da linguagem) ou pragmáticas (decorrentes do contexto), são cruciais para a construção de sentido e persuasão em textos, especialmente no gênero publicitário. A análise busca demonstrar como os sujeitos da comunicação (EUC, EUE, TUD, TUi) operam para influenciar o interlocutor

por meio de estratégias linguísticas e discursivas, visando a efetivação de uma "visada" ou objetivo persuasivo, como o de "fazer-comprar" no caso da propaganda. Ao final do texto, eles concluem que a produção de sentido nos textos é um processo complexo, que envolve tanto elementos internos quanto externos à língua, complementando-se para o sucesso da comunicação.

“Argumentação e contra-argumentação discursiva em artigo sobre o discurso religioso homofóbico” é o título do capítulo desenvolvido por Alessandra Baldo, que analisa um artigo de opinião intitulado "Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico", escrito pela teóloga e psicanalista Gabis Lima. O estudo emprega a Análise do Discurso (AD) de orientação pêcheutiana para compreender como o discurso de Lima se constrói, especialmente em sua oposição ao discurso religioso homofóbico. A pesquisadora explora conceitos-chave da AD, como formações discursivas e ideológicas, interdiscurso, e as noções de paráfrase e polissemia, que explicam a produtividade e criatividade na linguagem. Além disso, o artigo classifica o texto de Lima como um discurso polêmico e contrasta suas características com as do discurso religioso autoritário, apresentando exemplos de intertextualidade explícita e contra-argumentação, usadas pela autora para desconstruir a retórica fundamentalista.

O capítulo ***“Neurolinguística Discursiva e o Funcionamento de Linguagem de um Afásico”***, da pesquisadora Raiane Silva Souza, investiga como indivíduos afásicos usam a linguagem e estratégias de interação, com foco na ND. A pesquisadora examina as adaptações linguísticas de um sujeito afásico, NS, que sofreu um acidente vascular cerebral, destacando o papel das repetições e hesitações como métodos de reformulação textual. A pesquisa baseia-se em um estudo longitudinal no ECOA (Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos), enfatizando que as dificuldades de linguagem na afasia não anulam a capacidade de expressão subjetiva. Em suma, o estudo demonstra a resiliência comunicativa dos afásicos, propondo que suas estratégias linguísticas são evidências de uma ação reflexiva sobre a própria linguagem e uma forma de reconstruí-la em interações sociais.

Ana Luiza Moreira e Marcos Luiz Wiedemer oferecem a tradução do texto desenvolvido pela pesquisadora Mariana Fonseca Favre, que recebe o título, em português, ***“Intercompreensão integrada: construção dos saberes disciplinares a partir da intercompreensão”***. O texto explora o conceito e a aplicação da intercompreensão integrada no ensino. Essa abordagem, que se originou na Europa nos anos 1990, propõe mobilizar a intercompreensão para o trabalho com saberes disciplinares, indo além do mero aprendizado de línguas. O texto detalha como materiais didáticos, como o manual *Euro-mania*, integram diversas línguas românicas para ensinar conteúdos de diferentes disciplinas, utilizando a meso-alternância como

estratégia pedagógica. Exemplos de interações em sala de aula na Catalunha e na Occitânia demonstram as dinâmicas entre meso e micro-alternâncias, atividades metalinguísticas, a relação entre aproximação e modalização, e a co-construção de saberes entre alunos e professores. A pesquisa sugere que essa metodologia não apenas facilita a compreensão linguística, mas também aprofunda o entendimento de conceitos disciplinares, com grande potencial para contextos como o da América Latina.

O livro se encerra com o capítulo “***Avaliação nas escolas: a prática adoecente da semana de provas***”, da pesquisadora Manuela Correa de Oliveira, que explora as práticas de avaliação no ambiente escolar, especialmente no contexto pós-pandemia de COVID-19, que trouxe desafios sem precedentes para a educação. A autora analisa a eficácia dos modelos avaliativos tradicionais, como as provas somativas, em contraste com abordagens mais formativas e diagnósticas. O texto ressalta como a prática da "semana de provas" tem potencial para adoecer os estudantes, gerando estresse e ansiedade. A pesquisadora defende a necessidade de um sistema mais inclusivo que considere tanto o processo de aprendizagem como o bem-estar de alunos e alunas. A pesquisa apresentada, baseada na percepção de estudantes do ensino médio, revela uma preferência por avaliações contínuas e menos focadas em exames pontuais, buscando uma educação que priorize a trajetória sobre o resultado final.

O livro, assim, se dirige a pesquisadores, professores, estudantes e a todos os que se interessam por entender como a linguagem opera no cerne das relações humanas e como, por meio dela, é possível disputar sentidos, resistir a opressões e imaginar outras formas de convivência.

Para finalizar, agradecemos imensamente ao Comitê Científico Avaliador; aos revisores e aos membros do Grupo de Pesquisa “Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas” (GPGCIL) pelo valioso apoio. Estendemos a nossa gratidão aos autores que generosamente contribuíram para a concretização deste livro.

Boa leitura!

Marcos Luiz Wiedemer
Manuela Correa de Oliveira
Paulo Pinheiro-Correa
(os organizadores)

A investigação da mediação por meio da Análise Crítica do Discurso¹

Ivan Vasconcelos Figueiredo
Universidade Federal de São João del-Rei

O entrelaçamento das tecnologias comunicacionais com a vida cotidiana estabelece novas formas de interação e funcionamento da linguagem na contemporaneidade, em uma transição da “sociedade dos meios” para a “sociedade da mediação”. Em decorrência desse processo, os meios tradicionais de comunicação em larga escala (emissoras de televisão e rádio, imprensa, livros, filmes, entre outros) perderam a centralidade discursiva com o advento, a propagação e a ampliação do acesso e uso da internet, das redes sociais e também da conectividade via smartphones, determinando a transformação do papel estaque de emissores e receptores em co-enunciadores. De modo correlato, as interações não mais se circunscrevem e se encerram quando a mensagem chega até o emissor e é reconstruída, sendo retomadas e reconstruídas para além das bordas (Fausto Neto, 2010) da determinada situação de comunicação, gerando circuitos de (re)circulações de sentidos. Os sentidos, portanto, transbordam para outras práticas discursivas e sociais, ultrapassando a esquematização do modelo clássico de transmissão: emissor > mensagem > receptor. Ao considerarmos a necessária interface interdisciplinar entre Análise do Discurso e Comunicação, estamos diante, portanto, de desafios teórico-metodológicos para investigação de objetos comunicacionais contemporâneos.

Diante desse panorama, investigamos, em uma primeira camada, as conexões e desconexões entre os conceitos de “processos de mediação”, na tradição latino-americana, e “discurso”, na Análise Crítica do Discurso (ACD). Posteriormente, discutimos sobre as potencialidades dos métodos da ACD, em suas zonas movediças, para a realização de uma investigação dos processos de mediação, seguindo a possibilidade indicada por Santi (2017)

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. A pesquisa foi desenvolvida durante o estágio pós-doutoral em Estudos de Linguagens no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob a supervisão da professora Dr^a. Giani David Silva.

da ACD ser uma forma de estudo do referido processo dentro da matriz “semiológico-discursiva”. Em outras palavras, debatemos como (e se é possível) analisar, por meio da ACD, as experiências comunicacionais estabelecidas nos discursos projetados pelas mídias, mas que também transbordam para outras práticas sociais, as culturas e esferas sociais.

Os estudos da midiática² estabeleceram uma nova agenda de pesquisa no campo da Comunicação, intensificada a partir dos anos 2000, por meio da ruptura da relação triangular e linear dada entre produção, mensagem e recepção.

O conceito – ainda em formulação e debate acadêmico – tem contribuído para um repensar sobre as epistemologias da Comunicação, ao assumir, em especial, a noção de “processo”, visando destacar a integração dos meios sociais e técnicos com a ação comunicativa dos sujeitos.

As variantes conceituais da midiática expõem rupturas e repensares sobre a noção de mídia tanto como instituição quanto como campo social autônomo e central na sociedade. Entre os exemplos, está o avanço e intermédio das tecnologias nas esferas sociais. A partir do metaprocessos de mudança da mídia no cenário de datificação das interações e conhecimentos (*Big Data*), vivenciamos impactos, na forma de microprocessos, nos sujeitos e suas relações sociais (Knoblauch, 2013). Em outras palavras, as mídias passaram a se entrelaçar com os demais campos sociais.

Como chave teórica para as pesquisas sobre mídia e comunicação contemporâneas, o conceito instaura, assim, desafios metodológicos diante das dificuldades para se isolar e identificar os efeitos, discursivos e não

² Ao estudar sobre as variações do conceito de “midiática” e as possibilidades de entrada no campo de estudos da midiática, Santi (2017) descreve três possíveis matrizes, os quais dependem – evidentemente – dos contornos que o conceito assume. Uma primeira possibilidade é calcada em uma vertente “sociológica”, focalizando aspectos da constituição dos campos sociais e do campo da comunicação, ou da construção social da realidade, bem como abordando sobre os processos de materialização de discursos por meio de representações e imaginários sociais. A segunda forma de se estudar a midiática, para o autor, incide no olhar voltado para a característica “técnico-tecnológica”, a qual preocupa-se com as dinâmicas dos meios e suas intercorrências e determinismos sociais. O terceiro e último modo, denominado por Santi (2017) de “matriz semiológico-discursiva”, procura ingressar no campo de estudos dos processos de midiática a partir e por meio da análise de produção de sentidos, tanto pelo viés da ACD quanto pela semiose social; nesse escopo, as preocupações dos pesquisadores também podem recair sobre a problemática da multimodalidade dos discursos, dos contratos de leitura e situações de enunciação (bases da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau).

discursivos, das complexidades que envolvem as experiências contemporâneas (Couldry; Hepp, 2013).

Ao promovermos uma interface transdisciplinar entre Comunicação e ACD, considerando os processos de midiaticização, vislumbramos contribuir para a superação do que Santi (2017) caracteriza como “defasagem (epistemológica) recorrente entre o estudo/teorização dos processos comunicacionais e os processos/práticas de comunicação propriamente ditos” (local do Kindle 221). De acordo com o autor, a existência de concepções fragmentadas e focadas em uma análise instrumental resultam em modelos teórico-metodológicos incompletos para o estudo do comunicacional, do qual os “processos de midiaticização” fazem parte.

Para a formulação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizamos a metodologia de Silva (2010). O autor propõe uma metodologia exploratória para o estudo de campos de conhecimento, com movimentos investigativos calcados em uma perspectiva dialética. Portanto, assume-se que a relação entre os conceitos de “processos de midiaticização” e “discurso” não podem ser substituídos, assim como os métodos e categorias analíticas da ACD não podem ser aplicadas diretamente à midiaticização sem as devidas ponderações e separações. Sendo assim, os momentos investigativos são:

A. Inicialmente, a pesquisa explora os conceitos de “discurso” e “processos de midiaticização”, realizando os movimentos de “estranhar” (formação de um olhar mais global e integral sobre o objeto de estudos, desfazendo-se de pré-conceitos) e “entranhar” (entrada nos campos de estudo para compreensão dos dois conceitos citados).

B. A partir da dupla movimentação descrita acima, o terceiro passo metodológico é denominado como “desentranhar” e permite a saída do universo emergido, visando a retomada ao lugar de fala. Com o retorno para o campo da Análise do Discurso, realiza-se, portanto, o mapeamento e a discussão do método da crítica explanatória da análise de conjuntura da ACD na vertente de Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

C. Por fim, as discussões sobre as potencialidades e limitações dos métodos da ACD faircloughniana são reordenadas diante do conceito de “processos de midiaticização”, que ocorre como desdobramento da etapa de “desentranhar”.

As conceituações de discurso para a vertente faircloughniana da ACD

A ACD compreende que a vida social é um sistema aberto estruturado por práticas sociais, as quais envolvem configurações de diversos elementos da vida e diversos mecanismos (Fairclough, 2003). Entre as possibilidades de compreensão e investigação da vida social, destacam-se o discurso e as relações entre as práticas, como será abordado adiante.

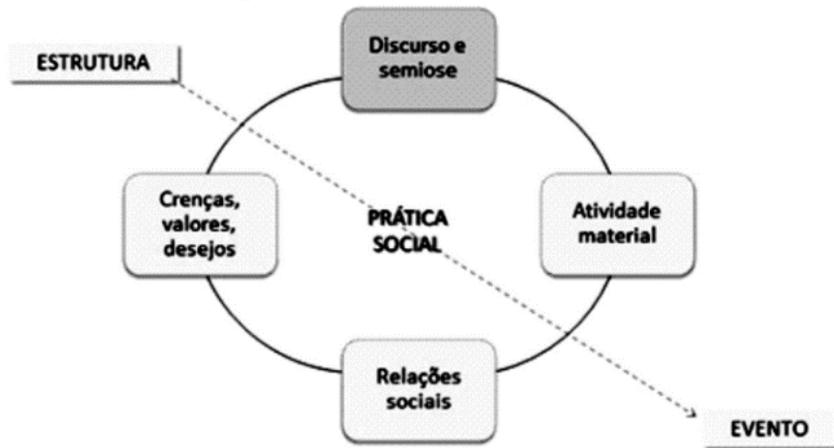
A abordagem baseia-se na noção de que a vida social é reflexiva, ou seja, as redes de práticas sociais não são apenas um lugar para a ação e interação entre as pessoas, mas estruturam-se sobretudo como ambiência. Tal conjunto de condições sociais, culturais, históricas, técnicas, temporais e situacionais que permite a interpretação e representação que os sujeitos fazem de si e do mundo. Essas representações e interpretações também moldam e remodelam o que as pessoas fazem (Fairclough, 2003). Em suma, para esta vertente da ACD, os modos como os sujeitos projetam identificações, agem e representam a vida e os múltiplos contextos estão imbricados com as condicionantes decorrentes das redes de práticas sociais.

Com base em uma ancoragem relativizada do construtivismo, o autor defende que as entidades sociais têm uma relativa solidez e durabilidade, o que lhes confere capacidade de resistir às mudanças. Fairclough (2003) propõe, na dialética entre o construtivismo e a teoria do discurso, que: “one needs to take account, case by case, of the circumstances which condition whether and to what degree social entities are resistant to new discourses”³ (Fairclough, 2003, p. 209).

Ao adotarem uma visão dialética da prática, Chouliaraki e Fairclough (1999) procuram refutar tanto o determinismo, que enfatiza as estruturas estabilizadas, quanto o voluntarismo, que se foca na atividade concreta. Os autores posicionam as práticas entre as estruturas e os eventos, caracterizando-as tanto como ação social ocorrida em determinado tempo e espaço quanto forma habitual de agir (Figura 1).

³ Tradução nossa: “é preciso levar em conta, caso a caso, as circunstâncias que condicionam se e até que ponto as entidades sociais são resistentes a novos discursos”.

Figura 1. Os momentos da prática social



Fonte: Resende (2017), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999).

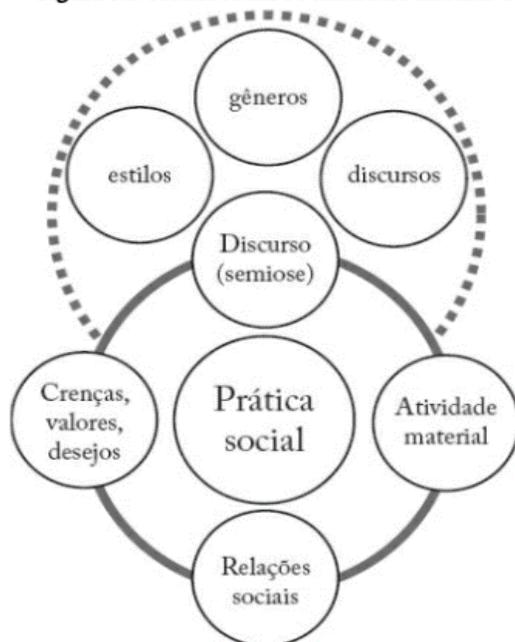
Para Chouliaraki e Fairclough (1999), os processos sociais são constituídos por “práticas sociais”, sendo as práticas materiais e os discursos apenas momentos da prática social. Tais práticas são formas habituais de interação social, vinculadas ao tempo e ao espaço, “in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world”⁴ (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21).

Como desdobramento, Fairclough (2003) caracteriza todas as práticas como práticas de produção, uma vez que combinam recursos simbólicos e materiais. As práticas variam em termos de natureza e complexidade e, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), possuem três características: (I) são formas de produção da vida social (seja nas esferas econômica, cultural ou política, por exemplo); (II) estão localizadas em uma rede de relações com outras práticas; (III) são reflexivas, em que os sujeitos produzem representações, a todo o momento, das práticas.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), existem quatro principais momentos da prática social (Figura 2) que devem ser levados em consideração na crítica explanatória da ACD: atividade material (especificamente não-semiótica, em que a semiose possui um aspecto material, tal como voz ou marcas no papel); processos e relações sociais (relações sociais, poder, instituições); fenômeno mental (crenças, valores, desejos); discurso.

⁴ Tradução nossa: “em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo”

Figura 2 – Prática social e o momento discursivo
Figura 8.5: Prática social e o momento discursivo



Fonte: Magalhães, Martins e Melo (2017)

A articulação entre os momentos da prática ocorre de modo instável, em constante “desarticulação e rearticulação”. Como mostra a Figura 2, o momento discursivo da prática acontece por meio da articulação de recursos simbólicos e discursivos (tais como gêneros, discursos, estilos), os quais constituem momentos dentro do Momento Discursivo. Portanto, o discurso é um elemento constituinte do social, mas não é o social por completo; assim como o social constitui o discurso, mas não é formado somente pelo discurso. Conforme Fairclough (2003), o discurso figura de três formas na prática social: (I) como parte de uma atividade social enquanto prática, constituindo gêneros; (II) como representações, constituindo o dizer; (III) e como modo de ser, constituindo estilos.

Assim, o foco de análise no discurso não significa reduzir a vida social à linguagem, mas trata-se de uma estratégia de entrada para observar o mundo social, entre tantas outras do campo científico.

Processos de mediação

Neste tópico, partimos das considerações de Fairclough (1995b; 2003) acerca das mídias e do campo midiático, a fim de estabelecer os possíveis

paralelos e ponderações conceituais com os processos de mediação. Posteriormente, diante do conceito de “processos de mediação”, procuramos refletir também sobre como esse avanço na compreensão do campo comunicacional e midiático, para além de uma centralidade institucionalmente dada na esfera social, pode estabelecer outras necessidades de interfaces e olhares transdisciplinares com a ACD.

Em um trabalho específico sobre a linguagem das mídias, Fairclough (1995b), ainda em um primeiro momento conceitual cujo foco está na centralidade do discurso na sociedade, considera que o funcionamento das “mídias massivas” se dá por meio de uma esfera centralizada e institucionalmente estabelecida, a qual promove determinada passividade nos sujeitos receptores.

Nessa ótica, os denominados “discursos das mídias” possuem o poder de influenciar outras práticas sociais, extrapolando, portanto, a circulação fechada de sentidos da situação comunicativa. Por conseguinte, o autor admite que as mídias possuem uma dialética complexa com a sociedade, impactando também as interações cotidianas da vida privada. Tais impactos não ocorrem apenas em razão da projeção de representações seletivas do mundo, mas também pela influência nos “conhecimentos, desejos, valores, relações sociais, identidades sociais” (Fairclough, 1995b, p. 2).

Tal visão sobre a mídia é revisitada pelo autor posteriormente. Ao analisarem a relação entre práticas sociais, discursos e contemporaneidade, Chouliaraki e Fairclough (1999) sinalizam, sem aprofundarem na análise dos processos, que as transformações econômicas e culturais estão entrelaçadas com os avanços nas tecnologias da informação, em especial, nos meios de comunicação.

Em obra posterior, Fairclough (2003) retoma essa argumentação, ao vincular a crescente complexidade das relações entre as práticas sociais nas sociedades contemporâneas com as novas tecnologias da comunicação. Para o autor, o desenvolvimento dos meios de comunicação acarreta transformações nas formas de agir e interagir linguisticamente durante os eventos sociais. Tais aspectos trazidos pelo autor (2003) constituem parte das problemáticas discutidas mais a fundo pelo conceito de “processos de mediação”, como abordaremos adiante.

Em uma primeira conexão entre os conceitos de “discurso” e “mediação”, a circulação de sentidos para além da situação comunicativa é parcialmente reconhecida por Fairclough (2003), o que aproxima tal posição de Braga (2017) e Fausto Neto (2010; 2018): o circuito comunicativo não se encerra na situação comunicativa, gerando circulação para além das bordas. Para Fairclough (2003), a conversação cotidiana está, cada vez mais, entrelaçada, fundamentada e moldada pelas formas de comunicação mediada.

O conceito de “mídiação” introduz novas complexidades para vão além do funcionamento e dos efeitos das denominadas mídias, na medida em que o processo envolve aspectos sociocognitivos que estão relacionados a práticas discursivas e sociais, as quais estão imbricadas ao espaço, ao tempo social, às ambiências culturais e aos sistemas sociais, em um entrelaçamento de relações não tão evidentes dado em termos de causa e efeito.

Dessa forma, o campo midiático se estabelece em um “novo lugar pedagógico-interpretativo”, no qual a mídiação atua como “ação interpretativa que se institucionaliza crescentemente”, aos moldes de um “operador de complexidades” (Fausto Neto, 2008, p. 94-96). Esse novo lugar emerge a partir da transição da “sociedade dos meios”, configurada pela mídia a serviço de uma organização, para a “sociedade da mídiação”, em que a cultura midiática passa a ser referência para a estruturação sociotécnico-discursiva.

Braga e Calazans (2017) atentam que o conceito de mídiação não se caracteriza pela presença intensificada dos recursos técnicos. Conforme Braga (2017), a mídiação não está restrita ao “campo das mídias”, mas atravessa todos os campos sociais. Nessa dinâmica, os processos de interação “em mídiação” modificam o perfil, os sentidos e os modos de ação dos campos sociais. Com isso, os dispositivos são modulados pelo contexto e processos instituídos. Os produtos midiáticos são o “momento”, a materialização de um circuito.

Em outras palavras, a mídiação ocorre como uma ambiência que transpassa o mundo discursivo, assumindo-se como processo que se instaura nas experiências mentais e subjetivas, tidas como a base da estruturação dos demais processos sociodiscursivos (Ferreira, 2018). O referido autor estabelece elementos importantes para a compreensão da relação imbricada entre sujeito e mundo material, a qual se vê entrelaçada pela mídiação, proporcionando um olhar mais holístico do processo em suas dimensões sociais, situacionais, semiológicas e cognitivas.

Em síntese, o conceito possui alguns desdobramentos:

A. A mídiação não é um processo homogêneo e estático, mas dinâmico, dinamicidade na medida em que atua como ponte para as relações dadas entre os aparatos técnicos, os sujeitos e as interações.

B. Ao retirar o foco no meio ou produto midiático, a noção de processo inerente à mídiação impõe uma revisão da noção de mídia, a qual também é atravessada pelos processos de mídiação. Nesse escopo conceitual da mídiação, a mídia deve ser entendida não mais como um campo ou instituição autônomos que possuem uma centralidade e um poder de organização social em razão da difusão de conteúdos em larga escala. Assim, a agenda de pesquisa não incide mais sobre os usos e efeitos da mídia sobre a sociedade.

C. O engendramento social possibilitado e atravessado pelos processos de midiáticação opera como um dispositivo, ou seja, atua na tessitura das relações entre sujeitos, discursos, instituições e normas sociais.

D. A constituição do mundo social ocorre por meio de movimentos dados entre sujeitos (incluindo seu psiquismo) e a exterioridade, sendo ambos condicionados por meio de relações de poder. Com a midiáticação, o mundo social vê-se imbricado e atravessado por esse metaprocessos nas dinâmicas dos campos e práticas sociais.

E. A noção de que o contexto é, antes de tudo, uma simbolização oriunda da cognição dos sujeitos diante da exterioridade revela que o plano social não se estabelece fora do psiquismo e da linguagem.

F. A revisão da dimensão discursiva do processo de midiáticação implica em uma ruptura da visão linear da comunicação, antes compreendida na tríade emissor, mensagem e receptor. Com a compreensão de que os sentidos da situação de comunicação extrapolam as bordas da própria prática discursiva, tem-se o entrelaçamento entre a midiáticação e a vida cotidiana em seus diversos e distintos momentos das práticas sociais. Ou seja, a midiáticação deve ser considerada em suas dimensões discursivas, cognitivas, técnicas e sociais.

Como aponta Braga (2020), o processo de midiáticação configura dispositivos dinâmicos, o que determina o desafio de estabelecer um método investigativo que contemple o objeto e seu contexto de uso, nos condicionamentos e atravessamentos da estrutura sobre os eventos sociais. Tal contexto, como esclarece Santi (2017), envolve a relação direta da midiáticação o espaço, o tempo social, as ambiências culturais e os sistemas sociais.

Uma contribuição teórica do conceito de “processos de midiáticação” para a investigação dos fenômenos comunicacionais-midiáticos está na alteração da lógica sistêmica da comunicação, antes vista – inclusive na ACD – como “midiacentrismo” que abarcava os processos de produção, distribuição e consumo de textos e demais aspectos multissemióticos.

A midiáticação, ao se entrelaçar e atravessar as dimensões das práticas textuais, discursivas e sociais, incluindo a denominada “mídia” e os tradicionais meios de comunicação em larga escala, não se estabelece mais de forma estanque em termos analíticos, possuindo uma transversalidade existencial que não tem início nem fim nos processos comunicativos-midiáticos. Conforme Santi (2017), o denominado “campo midiático” também passa a ser modulado pela midiáticação, deixando de ser aparato técnico ou meio e passando a operar como dispositivo, narrando e agindo sobre o social.

Aproximações e desafios investigativos para os processos de mediação por meio da ACD

Como processo social decorrente da experiência mental da espécie, a mediação é formada por uma rede de práticas sociais arremetidas por dispositivos, os quais tecem essas relações. O discurso é apenas um momento da prática, tal como explica a ACD faircloughiana. Essa aproximação entre os conceitos de “processos de mediação” e “discurso” – que ocorre, em uma primeira camada, no entendimento consonante sobre a noção de vida social, processos e práticas – é basilar para que se possa debater, como se pretende a seguir, sobre as potencialidades do método investigativo dos processos de mediação por meio de uma interface com a ACD.

A ACD faircloughiana possui o método “análise da conjuntura” (Quadro 1), que foca nas práticas sociais e não apenas no discurso. Para tanto, o método desloca a investigação para as relações entre discursos e eventos, observando essa dinâmica dialética no âmbito social.

No nosso entendimento, a conjunção desse olhar conjuntural com a proposição heurística de Braga (2020) para a análise dos processos dados pelos dispositivos pode permitir investigar a tessitura e rede de relações entre as distintas práticas que estruturam os processos de mediação no mundo social.

Fairclough (2003) centra olhares para a dinâmica entre discurso e “contexto”, entendendo que a análise de discursos é um movimento oscilatório entre as práticas textuais e a ordem do discurso, em que a análise textual ultrapassa a análise linguística, considerando também a investigação interdiscursiva.

O autor (2003) reafirma a necessidade de se iniciar a investigação pelas materializações linguístico-discursivas, que são depositadas na dimensão textual. Para o autor, a análise dos textos permite observar/analisar os efeitos sociais. Todavia, a análise textual é, inevitavelmente, seletiva, não devendo ser entendida como prioridade ou independente para a análise social e crítica. Dessa forma, Fairclough (2003) sugere que a análise textual deve estar articulada a outras disciplinas e teorias.

Ao aproximar a ACD com a Ciência Social Crítica, Fairclough (2003) afirma que a ACD deve focalizar a análise da relação dialética entre discurso (linguagem e outras formas de semiose) e outros elementos das práticas sociais. Desse modo, o autor propõe que se analise o fluxo dos processos, ou seja, as relações entre discurso, o evento social concreto e as práticas sociais.

O método denominado de “análise da conjuntura”, segundo o autor, possui cinco passos investigativos (Quadro 1).

Quadro 1. Etapas do enquadre da análise de conjuntura

Tabela 1
O enquadre para ADC de Chouliaraki e Fairclough

1. Um problema	(a) Análise da conjuntura	
2. Obstáculos a serem superados	(b) Análise da prática em particular	(i) Práticas relevantes (ii) Relações do discurso com outros momentos da prática
	(c) Análise do discurso	(i) Análise estrutural (ii) Análise interacional
3. Função do problema na prática		
4. Possíveis maneiras de superar obstáculos		
5. Reflexão sobre a análise		

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999)

Os dois movimentos iniciais da investigação da análise da conjuntura procuram delimitar o objeto de pesquisa com o contexto por meio dos seguintes movimentos: (1) estabelecimento de um recorte investigativo para problemas sociais, uma vez que a vertente faircloughniana possui uma preocupação de atuação social e crítica; (2) o objeto de pesquisa é formado pela trama de relações do problema social com as práticas em que está localizado. O movimento de análise recai, portanto, na relação entre a semiose, as práticas e o discurso.

Uma vez estabelecido esse recorte e caracterização da conjuntura macrossocial, o autor propõe (2c i) a análise estrutural, observando a estruturação da ordem do discurso por meio de suas marcas linguístico-discursivas, as quais podem ser observáveis por uma análise textual/interacional.

Como a ACD pretende uma investigação emancipatória, o autor indica ainda que (2c) as análises devem estar atreladas a identificar se os jogos de poder que estruturam a ordem social e a rede de práticas possuem interesses na resolução do problema. Por conseguinte, o próximo passo (3 e 4) é mapear de formas de ultrapassar os obstáculos sociais para a mudança. Por fim, sugere-se (5) refletir criticamente sobre a análise, de modo a situar como o analista está posicionado socialmente.

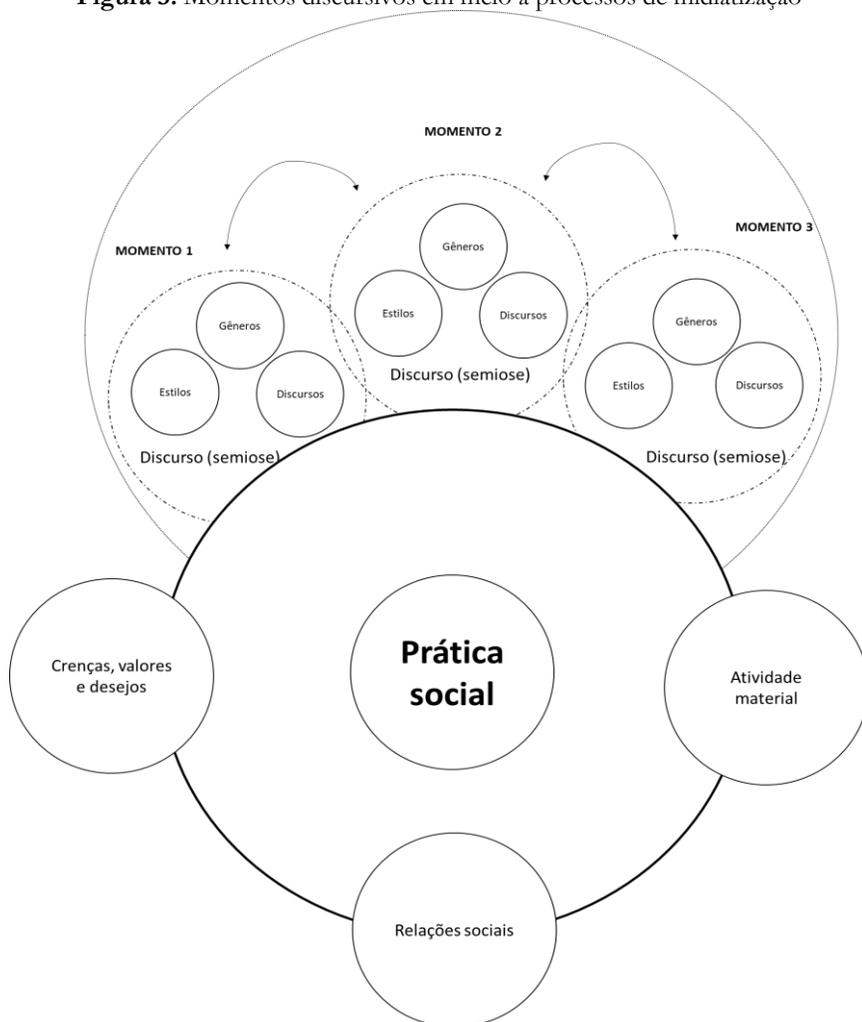
Observa-se, com isso, uma expansão teórico-metodológica do primeiro momento da ACD, indo além da investigação do discurso, na fase denominada Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2016), em que a análise perpassava as dimensões textual, discursiva e social, sem uma consideração da conjuntura e as articulações entre discurso e os demais momentos da prática social.

A análise da conjuntura, explanada acima, preocupa-se, portanto, com a rede de relações estabelecidas entre as práticas sociais, bem como com as dinâmicas de entrelaçamento das dimensões textuais, discursivas e sociais. Nesse aspecto, conceitualmente, a tessitura dessas redes de relações ocorre por meio de dispositivos, sendo salutar a observância dessa dinâmica de tessitura.

Desdobramentos

Diante do exposto, ao termos um objeto de pesquisa representativo de processos de midiaticização, incide a necessidade de mapear e investigar outros momentos discursivos na dimensão do evento, de modo a debater as redes de relações referentes à característica de circulação além das bordas. Metodologicamente, a pesquisa deve estabelecer uma triangulação de dados. A Figura 3, abaixo, ilustra o design metodológico.

Figura 3. Momentos discursivos em meio a processos de midiaticização



Fonte: elaboração nossa, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999).

A partir da Figura 3, tomemos como exemplo a seguinte situação-problema em que o objeto de pesquisa não repousa sobre um modelo linear de transmissão de sentidos, mas de circulação que gera outras circulações inter-relacionadas, as quais impactam na vida íntima dos sujeitos, são experienciadas no corpo, estão materializadas linguístico-discursivamente nos dispositivos midiáticos e, nessa dinâmica, condicionam e são condicionadas pelas esferas sociais.

O momento 1 representa uma emissora de televisão que anuncia: “A inflação volta a afetar o bolso dos brasileiros. No mercado, o preço do tomate subiu 40%”. Em uma análise convencional via Análise do Discurso, consideraríamos apenas esse momento um como representação discursiva, sem levar em conta como os “receptores” geram novas conversações para além desse circuito midiático.

Com a mídiatização, precisamos considerar também outros momentos em que os antigos receptores assumem o papel de co-enunciadores. O momento 2 exemplifica que esses co-enunciadores reconstruem o tema em suas conversas cotidianas, podendo alterar suas formas de representação, identificação e ação no mundo.

Por sua vez, o momento 3 demonstra como o co-enunciador projeta outros sentidos em suas redes sociais na internet, gerando distintos e novos circuitos comunicativos, os quais passam a renegociar os sentidos e tendem a condicionar a semiose do discurso, bem como os demais momentos da prática social (relações sociais, atividade material e crenças, valores e desejos).

Portanto, os momentos 1, 2 e 3 da semiose do discurso manifestam-se entrelaçados e demonstram como os discursos permeiam a vida cotidiana. Um olhar transdisciplinar entre ACD e mídiatização permite investigar e problematizar esse processo.

A pesquisa, calcada na mídiatização, conforme a heurística adotada por Braga (2020, p. 17), implica em “se perguntar o que podemos descobrir de suas lógicas internas de funcionamento, seus relacionamentos com os contextos de ocorrência, sua gênese”. Dessa forma, o autor (p. 18) procura praticar uma heurística do dispositivo para problematizar o comunicacional e perceber suas “lógicas interacionais”, com o objetivo de “desentranhar o fenômeno comunicacional de outras interpretações, subsumidas a conceitos sociológicos ou linguísticos”.

O referido autor (2020, p. 16), ao explicitar a noção foucaultiana⁵ de dispositivo, afirma que a substância do dispositivo é o “sistema de relações

⁵ Braga (2020, p. 16) identifica oito componentes do dispositivo com base em Foucault: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”

entre os componentes”, em que “o discurso que decorre do dispositivo passa a se apresentar como se fosse o gerador deste, a ‘verdade’, que o sustenta. O processo se encontra autojustificado”. A vertente de Fairclough da ACD, também baseada no pensamento foucaultiano, sustenta posição semelhante ao afirmar que o mundo material é composto pela articulação entre as práticas, sendo o discurso apenas um momento dentre outros, em que o foco investigativo deve recair sobre a conjuntura e a relação dialética dada entre os seus elementos. Na ótica de Braga (2020, p. 21), “no campo da comunicação, o importante é se oferecer uma analítica de processos”, perspectiva esta compartilhada pela nossa pesquisa como mirada investigativa. Portanto, em qualquer interação incide a ação de dispositivo.

A investigação do processo de mediação pelo meio da ACD, em sua inter-relação com outras teorias e disciplinas, implica reconhecer que a pesquisa do jogo dialético entre prática discursiva e a prática social recai na observância das pistas depositadas nas materializações linguístico-discursivas, pois não se tem acesso pleno aos processos mentais que constroem os enunciados, a não ser quando esses são simbolizados e compartilhados socialmente. Conceituados e problematizados, os modelos mentais devem ser compreendidos como elementos modulares e basilares das dimensões semiológica, situacional e social.

Os distintos percursos analíticos descritos acima ilustram as nuances e variações na forma de entrada no campo de investigação do mundo social por meio da linguagem, cujos percursos dependem do problema de pesquisa a ser definido. A relação entre as práticas e um de seus momentos, o discurso, torna-se ainda mais complexa quando se consideram os processos de mediação e suas relações mentais e contextuais inerentes.

Considerações finais

O presente estudo sinaliza a possibilidade investigativa dos processos de mediação quando estes são materializados por meio de fenômenos comunicacionais e/ou midiáticos, em que a ACD pode ser uma chave de leitura dessa teia de relações e entrelaçamentos entre as práticas sociais. Dentre elas, cabe destacar que:

(I) Ao se conceber a mediação como processo de mudança no entrelaçamento e na rede de relações entre as práticas sociais que estruturam e ordenam o mundo social, deve-se atentar para o fato de que as formas de ação e de interação dos eventos sociais são definidas pelas práticas sociais e pelos modos como elas estão entrelaçadas.

(II) A mediação não está restrita exclusivamente aos fenômenos midiáticos, mas está imbricada com outras situações sociais, tanto em práticas discursivas quanto não discursivas. Todos esses processos devem

levar em consideração a dimensão psicossocial do objeto de linguagem, bem como os fenômenos comunicacionais e/ou midiáticos.

Os conceitos de “discurso” e “processos de mediação” apresentam acepções convergentes sobre o funcionamento e as dinâmicas do mundo social, podendo o discurso ser considerado uma parte, um elemento, do processo de mediação. Os processos sociais, dentre os quais a mediação se encontra, podem se materializar no mundo social por meio de práticas sociais. Como uma prática social ao lado de outras práticas materiais não discursivas, o discurso tende a ser apenas uma parte constitutiva da mediação, não podendo o processo ser analisado apenas por meio de sua dimensão discursiva.

Desse modo, a mediação pode ser vista como processo que vai além da dimensão discursiva, em uma rede de relações com outras práticas, eventos e acontecimentos sociais dados em contextos localizados. Nesse sentido, os traços depositados nas materialidades linguístico-discursivas devem ser concebidos como pistas desses fluxos e redes de relações dadas na mediação.

Em nosso entendimento, a crítica explanatória da análise da conjuntura da ACD é método frutífero. A “análise da conjuntura” foca nas relações entre o uso da linguagem e o contexto, ou seja, nas redes tecidas entre o discurso, o evento social concreto e as práticas sociais. Sendo assim, com ênfase nas dinâmicas entre as práticas, tal método pode se aproximar do que Braga (2020) denomina de “análise de processos” para se investigar a mediação, ampliando mais o olhar sobre os fenômenos e práticas situacionalmente localizados que se desenrolam nos processos.

A investigação dialética entre “mediação” e “discurso” deve ocorrer em uma perspectiva transdisciplinar. As possibilidades de percursos analíticos delineadas acima reiteram a necessidade de interface com outros campos de conhecimento para a análise e discussão das práticas sociais e suas relações, tendo em vista que a Análise do Discurso pretende investigar fenômenos que extrapolam o “meramente linguístico” (Mari, 2002), objetivo que se coaduna com a perspectiva processual do construto da mediação.

Dessa forma, a investigação da mediação pela ACD, sinalizada por Santi (2017), pode ser um dos caminhos para compreender a dinâmica do processo. Ressaltamos, entretanto, que, ao estabelecer uma chave de leitura dos processos de mediação por meio da ACD, o pesquisador-analista passa, ao mesmo tempo em que analisa os fenômenos comunicacionais-midiáticos a partir do *corpus* delimitado, a constituir e ser constituído pelo objeto em análise.

Enquanto processo, a mediação começa a ser investigada pelos fenômenos que se materializam – sejam nas práticas discursivas ou não discursivas, cujas marcas e pistas estão nas materialidades linguístico-

discursivas oriundas das interações sociais e outras formas de semiose social. A estruturação desse processo, arregimentando distintas esferas como tempo social, história, cultura, espaço e discurso, ocorre por meio das experiências dos sujeitos em duplo movimento de condicionamento com as estruturas sociais.

Nesse sentido, a aproximação entre “discurso” e “processos de mediação” pode atuar como base para o entendimento, a descrição e a análise dos processos em voga, ou seja, dos modos de constituição da mediação, considerando as dinâmicas e elementos articulados e/ou tensionados das práticas do mundo material.

Referências

BRAGA, J. L. Dispositivos Interacionais. In: BRAGA, J.L.et al. (Org.). **Matrizes interacionais: a comunicação constrói a sociedade** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

BRAGA, J. L. **Uma conversa sobre dispositivos** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte, MG: PPGCOM/UFMG, 2020.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. Z. Parte III – Conclusões: inferências transversais. In: BRAGA, J. L. et al. (Org.). **Matrizes interacionais: a comunicação constrói a sociedade** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COULDRY, N.; HEPP, A. Conceptualising mediatization: contexts, traditions, arguments. **Communication theory**, vol. 23 (3), 2013.

FAIRCLOUGH, N. [1989]. **Language and Power**. New York: Longman, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. Londres: Longman, 1995a.

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. Londres: Redwood Books, 1995b.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2016.

FAUSTO NETO, A. Fragmentos de uma “analítica” da mediação. **Matrizes**, vol. 2, maio 2008.

FAUSTO NETO, A. F. A circulação além das bordas. In: FAUSTO NETO, A.; VALDETTARO, S. (org.). **Mediatización, sociedad y sentido**. Rosário: Departamento de Comunicación - UNR, 2010. p. 2-17

FAUSTO NETO, A. F. Circulação: trajetos conceituais. **Rizoma**, 6(2), 08-40, 2018.

FERREIRA, J. Genealogia dos meios e materialização das experiências mentais. In: FERREIRA, J. et al. (Org.). **Entre o que se diz e o que se pensa: onde está a midiatização?** Santa Maria/RS: FACOS – UFMS, 2018.

KNOBLAUCH, H. Communicative constructivism and Mediatization. **Communication theory**, 23, 2013.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; MELO V. **Análise de discurso crítica** [livro eletrônico]: um método de pesquisa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARI, H. Apresentação. In: MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: Carol Borges Editora, 2002.

RESENDE, V. Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. S. (Orgs.) **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SANTI, V. J. **Mediação e midiatização**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

SILVA, J. M. **O que pesquisar quer dizer**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

A contrastive analysis of African American Language usage in the protagonist's speech in *BlacKkKlansman*

Ana Caroline Barbosa de Souza
Universidade Federal de Campina Grande

João Pedro Wizniewsky Amaral
Universidade Federal de Santa Maria

Introduction

Directed by Spike Lee and with a screenplay adapted by Lee, Charlie Wachtel, David Rabinowitz, and Kevin Wilmott, the film *BlacKkKlansman* was released in 2018. It is an adaptation of Ron Stallworth's autobiographical novel *Black Klansman: Race, Hate, and the Undercover Investigation of a Lifetime*, published in 2014. The adaptation received six nominations at the 2019 Oscars: Best Picture, Best Director, Best Supporting Actor, Best Editing, Best Original Score, and Best Adapted Screenplay (in which it won the award).

The film, starring John David Washington (Ron Stallworth), Adam Driver (Philip "Flip" Zimmerman), and Laura Harrier (Patrice Dumas), portrays the story of the first African-American police officer in Colorado who infiltrates the local Ku Klux Klan (KKK) to arrest its members for their crimes in the mid-1970s. After reading a newspaper ad to join the KKK, the protagonist, Ron Stallworth, calls the phone number available in the ad and contacts one of the members. During the conversation, Ron claims to hate Asians, Jews, and Black people, which convinces the KKK member to arrange an in-person meeting.

As a Black man, it would be impossible for Ron to meet a KKK member in person. Therefore, after convincing his sheriff to release him for the investigation, Detective Flip Zimmerman, a white man, takes on Ron's role in the face-to-face meetings with the KKK. One of the police chief's objections to Ron's investigation was the argument that a Black man speaks English differently from a white man, reinforcing a linguistic prejudice connected to race. However, the protagonist asserts that he is fluent in both

dialects, which he calls *Jive* and “King’s English”. To ensure that Ron’s way of speaking did not sound different from Flip’s, they both practice to make their tone and pronunciation similar, leading to the success of the investigation.

Besides the fact that a Black man managed to infiltrate the Colorado KKK over the phone and sabotage it from within, it is interesting to perceive in this film the change in dialect used by the protagonist in two different communication situations: in his face-to-face conversations with the KKK and in his daily life. During conversations with the KKK, Ron uses what is considered standard English; while in his daily life, he uses a type of English considered non-standard, which was known as Black English and is now referred to as African American Vernacular English (AAVE) or, more recently, African American Language (AAL).

African American Language (AAL) is a variant of English whose origins lack consensus among language scientists. However, the discussion about this variation starts in the socio-historical context, beginning with the cruel colonization process, in which enslaved Africans were torn from their homes, cultures, and languages to serve their colonizers in different and distant places. Since the history of the language of the enslaved has been erased (or deliberately non-registered), linguists use different means to draw conclusions about AAL, taking into account socio-historical conditions on plantations and factors like the ratio of African to white speakers, which would have affected the language’s development (Green, 2002).

In this article, our primary objective is to analyze the use of African American Language by the protagonist of *BlackKlansman*, aiming to identify its discursive marks within syntactic and semantic aspects. Additionally, considering the protagonist’s use of AAL and what is called Vernacular English, our analysis seeks to compare the situations of use of the two dialects, as well as the meaning effects they cause.

Theoretical Background

Each and every spoken or sign language has variations. It is inevitable to have a singular language with multiple people. In sociolinguistic terms, these variations are called dialects and are present daily around the world, within each spoken language. Each dialect can change its grammatical, phonetic, syntactic structure, and vocabulary, also having different discourse strategies for specific communication situations. Indeed, the standard form of speaking a language is also a dialect. Therefore, being a speaker of a language necessarily means being a speaker of a dialect (Schilling; Wolfram, 2016, p. 2).

According to Djiby Mané (2012), dialects are variations of the same language, marked by historical elements (diachronic variation), geographical elements (diatopic variation), socio-political elements (diastratic variation), and stylistic elements (diaphasic variation). The author states:

The term 'dialect,' therefore, implies variations of a common code. In this case, we can speak, in Brazil, of the carioca dialect, southern dialect, and mineiro dialect in relation to Portuguese as the national language. [...] In this sense, dialects are abstractions of various idiolects that reflect the same regional experience. However, regional experience is not the only source of differences in linguistic variation. Gender, age, function, or any other social factor can cause notable differences in linguistic behavior (Mané, 2012, p. 43-44).

In common sense, dialects have not always been viewed positively. Throughout history, dialects have been—and still are—considered as objects of prejudice, specially due to the assumption that they are informal forms of speech associated with low-income groups and generally linked to individuals with lower education. This linguistic prejudice aligns with the logic of prescriptive grammar, which aims to regulate correct and incorrect forms of performing a language and is aggravated by stereotypes related to education, social class, and race. Nevertheless, it is important to recognize that dialects are, in fact, legitimate manifestations of linguistic, social, and cultural diversity, reflecting the characteristics of different communities and regions. Thus, this prejudiced bias regarding the concept of dialects not only perpetuates social stigmas but also underestimates the complexity of human language.

Natalie Schilling and Walt Wolfram (2016, p. 2) argue that dialects are not subject to valuation.

In this technical usage, there are no particular social or evaluative connotations to the term – that is, there are no inherently “good” or “bad” dialects; dialect is simply how we refer to any language variety that typifies a group of speakers within a language. The particular social factors that correlate with dialect diversity may range from geographic location to complex notions of cultural identity. Furthermore, it is important to understand that socially favored, or “standard”, varieties constitute dialects every bit as much as those varieties spoken by socially disfavored groups whose language differences are socially stigmatized. The technical definition of dialect as a variety of a language typical of a given group of speakers is not rigorous or precise, but it is a sufficient starting point in discussing language variation.

This idea aligns with what Marcos Bagno (2007) understands as linguistic prejudice. According to the Brazilian researcher, this prejudice refers to any and all negative value judgments towards linguistic varieties of lower social prestige. One of the causes of linguistic prejudice is the foundation in prescriptive grammar and the standard norm of a language.

According to prescriptive ideology, language must have a cultured standard to be taught, and this is of greater value, with variants that deviate from this standard being incorrect, causing negative judgments.

According to the author:

Language is a huge iceberg floating in the sea of time, and prescriptive grammar is the attempt to describe only a more visible portion of it, the so-called cultured norm. This description, of course, has its value and merits, but it is partial (in both the literal and figurative sense of the term) and cannot be authoritatively applied to the rest of the language—after all, the tip of the emerging iceberg represents only one-fifth of its total volume (Bagno, 2007, p. 9-10)¹.

In this sense, the importance of studying and acknowledging dialects is justified by the authors Schilling & Wolfram (2016, p. 19) as an opportunity to extend social science investigations to language, presenting a natural application for areas such as history, anthropology, sociology, psychology, cultural studies, and geography. Therefore, it is understood that the (de)valuation of a specific dialect is intrinsically linked to social factors, whether sociocultural, economic, ethnic, racial, gender or sexuality. In this article, as the focus of study is the African American Language, we are interested in discussing linguistic prejudice specifically related to race; that is, linguistic racism.

The researcher Gabriel Nascimento (2019), in his work *Racismo Linguístico* (Linguistic Racism), explores the impacts of racism present in language and how this phenomenon oppresses its speakers. He argues that, given the structural nature of racism in our society, it is essential to recognize that language, as a form of expression and identity construction, occupies a central position within this structure, and that:

Once we admit that racism is in the structure of things, we must admit that language is a position in this structure. (...) I understand that racism is produced in historical, economic, cultural, and political conditions, and it is established within them, but it is through language that it materializes its forms of domination (Nascimento, 2019, p.19)².

¹ Cf. original: “A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total”.

² Cf. original: “Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. (...) entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação”.

This intersection between dialects and social aspects is crucial for a deeper understanding of linguistic dynamics and the underlying power systems. Thus, the (de)valuation of a specific dialect does not occur in isolation but is rooted in broader social contexts. In this sense, the analysis of linguistic racism, as highlighted by Nascimento (2019), reveals not only linguistic injustices but also the power structures that perpetuate such inequalities.

When it comes to structures and power relations, Nascimento discusses how identity is connected to language, stating that “identity is constructed in language, in the discursive play of discursive practice as social practice” (Nascimento, 2019, p. 32)³. He emphasizes that language is intrinsically tied to the individual:

(...) there is no language without individuals because (...) individuals modify language and language modifies individuals. (...) On one hand, individuals submit to language, but on the other, language changes through individuals and the conventions created unconsciously through language. Therefore, languages are subject to the individuals behind them. In other words, languages are not neutral and are always influenced by processes of power, just like the individuals themselves (Nascimento, 2019, p. 20)⁴.

In the context of the English language studies, and considering our *corpus*, in this article we will focus on a racialized variation known as African American Language (AAL). AAL has its historical origins within African American communities in the United States and is characterized by a series of distinctive linguistic features (including phonological, morphosyntactic, and lexical patterns) that not only reflect the cultural and historical heritage of African American communities but also constitute the process of identity construction for these communities.

Determining the historical roots of AAL is, nonetheless, still a subject of debate among linguists, especially due to the lack of historical linguistic records. Researchers investigating the origins of AAL ground their theories on comparative analyses between Vernacular English, variants of English spoken by enslaved people from Africa, and Caribbean Creole (Green, 2002, p. 6). Some theorists also propose that AAL has similarities with languages spoken in West Africa, especially in Nigeria and the Congo. In any case, as

³ Cf. Original: “a identidade é construída na linguagem, no jogo discursivo da prática discursiva enquanto prática social”.

⁴ Cf. Original: “não há língua sem sujeitos porque (...) os sujeitos modificam a língua e a língua modifica o sujeito. (...) Se por um lado, o sujeito se submete a língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes. Por isso, as línguas estão sujeitas por trás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos”.

Lisa Green (2002, p. 8) notes, "Historical discussions about the origin of AAE often start at the point at which African [en]slave[d]s were thrust into a linguistic situation in which they had to learn English.

There are two main hypotheses regarding the origin of AAL: one suggests it originated from Jamaican Creole and Gullah, while the other points to the language having developed itself from enslaved people in the states of South Carolina and Georgia. However, there is no consensus on its origin. Donald Winford (*apud* Green, 2002, p. 11) states that in this discussion about the origins of this dialect it is important to take into consideration three aspects in AAL: a) there are elements of English dialects; b) there are elements of a simplification of dialects that refer to enslaved people who were forced to learn the language quickly, as enslaved people; and c) there are morphosyntactic and phonetic characteristics of Creole and Gullah.

Lisa Green (2002, p. 5) asserts that this variation refers to an ethnic and social dialect spoken by African Americans who are members of the working class. According to her, academic interest in studying this variation began in the early 1960s. However, AAL faces stigmatization, marginalization, and linguistic prejudice, as it is often associated with negative stereotypes and undervaluation of Black people. For example, early sociolinguistic interest in this dialect saw it being given problematic names such as Negro dialect or Negro English. In addition to these, the author lists other references to it: Nonstandard Negro English, American Negro speech, Black communications, Black dialect, Black folk speech, Black street speech, Black English, Black English Vernacular, Black Vernacular English, Afro American English, African American English, African American Vernacular English, and African American Language.

In recent decades, researchers have preferred to use the terms African American English (AAE) or African American Vernacular English (AAVE) to refer to this dialect. However, more recently, researchers like Sharese King (2020, p. 296-297) advocate that we should call this variation African American Language (AAL) because, in this way, "we are moving beyond focusing on a singular language performance among African Americans and realizing the multiplicity of these performances across and within speakers".

The change from English to language grants greater legitimacy to this dialect and acknowledges the existence of diverse variations within it. Regarding calling this dialect AAL, King explains that:

Its intended function—to be more inclusive of the language behavior of all African Americans—means attending to all African Americans regardless of social differences like class, gender, and region. In recognizing the broad range of African Americans whose speech can be documented, AAL should also account for language differences beyond those attributed to the variety AAVE. The changes in names do not denote a lack of systematicity or legitimacy with respect to speakers' rule-governed phonological,

morphosyntactic, semantic, or lexical patterns. Rather, they reflect the changing socio-political landscape for African Americans and the evolving commitments linguists have to the field and to speakers of the dialect (King, 2020, p. 287).

Therefore, using the term African American Language is more inclusive and comprehensive, encompassing both AAVE and variations that do not necessarily originate from English but have influences from East African languages, such as Creole or Gullah. We agree with this perspective of King, and for this reason, we adopt the designation African American Language (AAL) to refer to this dialect in this research paper.

According to Alim and Reyes (2011), there are two predominant approaches in the area of AAL: one centered on the dialect itself, and the other on the group of speakers. In the first approach, linguists mainly focus on structural issues of the language, while in the second, the interest lies in the construction of identity based on belonging to a specific group of speakers. The authors argue that, for a more holistic understanding of AAL in linguistic analysis, it is essential to consider both approaches, as language implies the construction of identity and vice versa. This way, it is possible to learn more about racial issues through linguistic practice and also understand how language contributes to the construction of identity dimensions such as race, class, nationality, gender, and sexuality (Alim; Reyes, 2011, p. 381).

King (2020, p. 292) complements this perspective, proposing that sociolinguistics scholars adopt this mixed paradigm, what he considers a third wave of variations. In this sense, it is crucial to base ourselves on theories that conceive language not as something static, like the ethnolect, but as a dynamic social process of constructing meanings, as in the post-structuralist paradigm.

In the next section, we will present an analysis of the use of AAL in *BlackKlansman*, which will consider the linguistic aspects used by the protagonist. Within the analysis, it will also be possible to see some situations of oppression regarding the use of this dialect and how it is related to Black people.

Methodology

In this study, we conduct a contrastive linguistic analysis of selected lines spoken by the protagonist in *BlackKlansman*, considering his use of two dialects: African American Language (AAL) and Vernacular American English (VAE). First, we selected a total of eight scenes for this analysis. These scenes were chosen based on situations in which the protagonist exposes his knowledge in both dialects and considering the length of the dialogue. Even though the scenes were chosen randomly, they provide

significant material for our analysis, aligned with our objectives. Four of these scenes feature AAL in random everyday life moments and the other half features VAE in the protagonist's conversations via phone with David Duke, an important member of KKK.

The selected scenes are categorized based on the context in which they occur. We differentiate between interactions where Ron is on the phone with members of the Ku Klux Klan (KKK) and small talks in his everyday life. This distinction allows us to observe how the protagonist's speech patterns vary when he is acting spontaneously versus when he is pretending to be someone else.

Then, we analyze the selected lines under two linguistic dimensions:

a) Vocabulary: the lexical and semantic components used by the character.

b) Sentence Structure: the syntactic constructions employed in the dialogue.

Following the linguistic analysis of the selected line, we conduct a contrastive analysis to compare the use of AAL and VAE by the protagonist. This approach helps us understand the character's code-switching behavior and the sociolinguistic implications of his speech in different contexts. By examining both vocabulary and sentence structure across these contexts, we aim to provide a comprehensive understanding of how the protagonist moves between AAL and VAE, shedding light on the broader themes of linguistic racism and social dynamics depicted in the film.

Analysis

The first scene we are going to analyze is when Ron goes undercover at a student meeting advocating for racial equality. There, he meets the president, Patrice Dumas, and they talk about how the speaker arrived in Colorado.

Ron: — Ø You know how he got to Colorado Springs?

Patrice: — Yeah, yeah. The Colorado College Black Student Union invited him.

Ron: — Oh, I can dig it. I can dig it (Lee, 2018)

From a syntactic perspective, question formation in English typically involves the auxiliary verb preceding the subject. However, when Ron asks Patrice if she knows how the speaker arrived in Colorado, he omits the auxiliary verb. The omitted auxiliary would be "do," but the character leaves it out when forming the question. This elision is marked by the symbol Ø.

According to Green (2002), auxiliary verbs in USE may or may not appear at the beginning of a question. When they don't, the questions are

indicated by the intonation of the final syllable. Green provides more details about this intonation, but we won't delve deeply into it here since the focus of this analysis is lexical-syntactic.

Another aspect of Ron's initial conversation with Patrice, from a lexical standpoint, is his use of slang. Ron frequently uses the slang term *dig*, which in standard English means to excavate; but in AAL can mean both to understand and to like something very much. In his first conversation with Patrice, as shown above, when Ron says, "Oh, I can dig it. I can dig it", he conveys that he understands what Patrice is telling him. Later in the film, when giving her a gift, Ron uses the same word in the question, "You dig?" to ask if she likes the gift.

In another dialogue, Ron questions his colleague Flip Zimmerman, who impersonates Ron at KKK meetings, about his lack of response to the organization's racist actions. This dialogue also features slang words and the omission of the auxiliary verb in syntactic structure.

Ron: — Because you're Jewish, brother. The so-called chosen people. You've been passing for a WASP. White Anglo-Saxon Protestant, cherry pie, hot dog, white boy. Mmm. It's what some light-skinned black folks do. They pass for white. Doesn't that hatred you've been hearing the Klan say... Doesn't piss you off?

Flip: — Course it does.

Ron:— Then why Ø you acting like you ain't got skin in the game, brother? (Lee, 2018)

In lexical terms, Ron uses the slang terms "piss off" and "folks" in the dialogue. "Folks" is used to refer to people or groups in informal contexts, exactly as Ron does when referring to a specific group of black people. "Piss off," a phrasal verb, is slang for expressing anger or telling someone to go away. When Ron asks, "Doesn't piss you off," he's asking if the situation doesn't anger Flip.

Additionally, there is also an omission of the auxiliary verb, similar to the earlier example. The omitted auxiliary in this case is "are." In Vernacular English, after the interrogative word, the auxiliary verb is typically present. Here, we have "why" as the interrogative pronoun, but the auxiliary verb is missing in the question construction.

Besides absence of the auxiliary verb, when questioning his colleague, Ron also uses the negation element "ain't," which is commonly studied and discussed from a syntactic and semantic perspective due to its presence in double negatives used by AAL speakers.

Ain't functions as a sort of auxiliary wildcard, as it can be used with any tense, such as in past or present perfect sentences. In vernacular English, the present perfect tense indicates actions that started in the past and continue into the present and includes the auxiliary verb "has/have." In AAL, the

negative form of the present perfect is represented by *ain't*, omitting the auxiliary verb *have*, facilitating the speech since it is not necessary to conjugate with a person or time tense.

Contrasting his language at a certain point in the film, Ron contacts a prominent figure within the KKK to obtain his membership card, a man named David Duke, with whom Ron maintains phone contact. In the conversation, when asking the name of the person he is speaking with, Ron uses the fronted auxiliary "did," along with intonation to indicate his surprise at speaking with David Duke.

Ron: — Great. Uh, who am I speaking with?

David: — This is David Duke.

Ron: — *Did* you just say your name was David Duke? (Lee, 2018).

Furthermore, when continuing the conversation with David Duke, Ron states that he is honored to speak with David, as he considers him an American hero. At this moment, Ron does not use "ain't" for negation but rather the element "not": "That's amazing. I'm honored to be speaking with you, sir. I'm not afraid to say it. I consider you a true white American hero" (Lee, 2018).

Again, in another conversation with David, the protagonist uses the fronted auxiliary verb, this time using *are*, and also does not use *ain't* in his question but rather the contracted negative form of the auxiliary verb, similar to the previous example. In this dialogue, Ron asks if David is not worried about the possibility of a black person pretending to be white over the phone. "*Aren't* you ever concerned of some smart-aleck nigger calling you, pretending to be white? (Lee, 2018)".

In another example, in a later conversation with the same person, Ron also does not use *ain't* but rather the modal verb "could" in its contracted negative form: "He told me I *couldn't* play with that little spook anymore because I was white and Butter Biscuit was a nigger. (Lee, 2018)". Another interesting aspect to note is the absence of slang in conversations with the KKK. Ron does not use slang in any phone conversation with a member of the organization. The broad concept of slang is usually addressed to words seen as informal and are typically reproduced in oral speech rather than in the written one.

From a sociolinguistic perspective, slang is typically associated with informal contexts. Additionally, slang terms often have synonyms that are considered more neutral and better-known words. Speakers who are familiar with a slang term usually also know its neutral synonym. Wolfram and Schilling (2016, p. 66) argue that English speakers who use "kick the bucket" for "die", "wasted" for "drunk", or "dope" for "exceptionally good" are

aware of the neutral alternatives but deliberately choose not to use them. The slang term is, hence, seen as an intentional replacement or a dismissal of the conventional or more neutral term that could have been used.

In Ron's case, it can be said that his choice not to use slang in his dialogues with the KKK is aimed at fitting within the social standards for appropriate language use by using vernacular English or, as Wolfram and Schilling (2016) state, conventional American English. For Ron, to ensure his speech was seen as non-anomalous, he had to use clean, clear English without "blemishes" to sound like the well-educated white person the KKK members expected.

Linguistic Racism

Throughout the contrastive linguistic analysis, we perceived that the film presents dialogues that make it explicit the presence of linguistic racism. One of the first moments where this is noticeable is in a conversation between Ron and his boss, Sheriff Bridges, where he questions Ron about his inadequate investigative conduct. The sheriff argues that the KKK would notice the difference in terms of tone of voice between the officer impersonating Ron in person and Ron on the phone, because, according to Sheriff Bridges, a white man speaks differently from a black man.

Sheriff: — Sergeant Trapp, Ron spoke to the man on the phone, all right? When they hear the voice of one of my guys they're gonna know the difference.

Ron: — How so, Chief?

Sheriff: — You want me to spell it out for you? They're going to know the difference between how a white man talks and a Negro.

Ron: — How exactly does a black man talk? (...) Chief, some of us can speak King's English. Others speak jive. Ron Stallworth here happens to be fluent in both. (Lee, 2018)

This example represents the concept and the effects of linguistic racism, as well as how it is ideologically and socially ingrained. The sheriff's comment about the difference between a Black person's and a white person's speech points to deeply rooted ideals in the social structure. As discussed in our theoretical framework, when we assume that racism is structural, we must also acknowledge that language is part of that structure that may also perpetuate this type of prejudice (Nascimento, 2019).

Similarly, in a conversation with David Duke, previously mentioned in this analysis, where Ron asks if he worries about being deceived by a Black man pretending to be white, David asserts that he would be able to identify the difference by how black people pronounce words. In the same

conversation, David uses Ron as an example of a white person based on his pronunciation.

Ron: — Aren't you ever concerned of some smart-aleck nigger calling you, pretending to be white?

Duke: — No. I can always tell when I'm talking to a Negro.

Ron:— How so?

Duke: — Take you, for example, Ron.

Ron: — Me?

Duke: — I mean, I can tell that you're a...pure Aryan white man from the way you pronounce certain words.

Ron: — Can you give me any examples?

Duke: — Yeah, take the word...uh, "are." Pure Aryan like you or I would pronounce it correctly. "Are." Negro pronounces it "are-uh." Did you ever notice that? It's like, "Are-uh...you gonna fry up that...crispy fried chicken, soul brother?" You know?

Ron: — Wow. You are so white. Thank you for teaching me this lesson. If you had not brought it to my attention, I wouldn't have noticed the difference between how we talk and how Negroes talk. (Lee, 2018)

David highlights the distinctive pronunciation patterns of Black people, attempting to showcase the oral markers of this dialect. Another interesting point in this scene is his confident claim that Ron is a white man based solely on his speech, which, as we know, is a false assertion. This character's remarks are marked by prejudiced thoughts, and given his membership in the KKK, this is not surprising. Allegations like these can arise from various places and contexts and are largely generated by a lack of knowledge and ignorance, whether unconscious or not.

These dialogues are clear examples of the numerous racist and prejudiced situations depicted in the film. Racism is presented as something that oppresses not only black people for their skin color but also for the way they speak and express themselves. The conversation between these characters marks an interesting point in the plot by highlighting racist ideas about language, directly targeting Black people.

Final Remarks

BlackKlansman defies expectations from the outset by featuring a Black man infiltrating the local Ku Klux Klan over the phone in an unusual manner. The film highlights elements of linguistic racism through different characters' interactions. These aspects demonstrate that racism goes beyond skin color and physical appearance, extending to language, customs, culture, and expressions of a specific social group. However, when Ron tells his boss that he is fluent in both linguistic variations, African American Language and Vernacular American English, he shows the audience that stereotypes attached to black people and their dialects are misguided. Dialects are often

viewed as linguistic anomalies, discursive flaws, or merely informal speech considered invalid, when in fact, dialects are just variations of a language. The plurality of a language is evident through the plurality of its speakers, as Gabriel Nascimento (2019, p. 20) states, “language modifies the speaker, and the speaker modifies the language”.

The analysis of the protagonist's speech revealed different aspects of his language use. In contexts Ron uses AAL, he employs a different syntactic structure, often ellipsing the auxiliary verb and the verb to be in the present continuous tense. Conversely, when using Vernacular American English, he follows the standard syntactic structures. Furthermore, in terms of vocabulary for the AAL situations, the character uses slang terms and the negative inflection *ain't* in his speech. His command of both dialects and his conscious use of them demonstrate that he is indeed fluent in both dialects.

Beyond linguistic aspects, social aspects must also be considered as part of the results in this research. In our *corpus*, we observed the usual structure and social behavior associated with Vernacular American English, in which speakers are viewed more favorably compared to those who speak AAL, typically the Black people. The film illustrates the presence of linguistic racism, revealing a complex racist structure in the society, which is underlied by language as well.

Studies and works focused on dialects are crucial for dismantling stereotypes constructed by linguistic racism and promoting social equality. In English language teaching, it is essential to raise awareness of the existence of different dialects beyond those commonly taught in the classroom (American Vernacular English and British Vernacular English, for instance). By teaching and discussing different types of dialects, educators provide students with multicultural knowledge and an appreciation for linguistic plurality, which are significant components of teaching and learning an additional language.

In conclusion, we acknowledge some limitations in this research. For instance, we have only considered in the analysis lexical, syntactic and contextual aspects of the character's speech. In our analysis, we noted some phonological and phonetic differences regarding intonation and pronunciation, although those points were not the focus of our work. So, an interesting avenue for further studies would be analyzing phonetic and phonological dimensions. Researchers, like Lisa Green (2002) have discussed the phonological aspects of AAL, which help to describe and explain the formulation of some phonetic patterns found in this dialect. A comprehensive study that includes these features would enhance the discussion of AAL - and in the film - beyond lexical, syntactic and contextual features.

References

- ALIM, H. S.; REYES, A. Introduction: complicating race: articulating race across multiple social dimensions. **Discourse & Society**. v. 22, n. 4, p. 379–84, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CARNEIRO, R. Infiltrado na Klan: a história do policial negro que enganou os racistas. **Veja**, 24 fev. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/e-tudo-historia/infiltrado-na-klan-a-historia-do-policial-negro-que-enganou-os-racistas/>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Dig**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dig>. Acesso em: 19 de abril. 2024
- GREEN, L. **African American English**: a linguistic introduction. Cambridge University Press, 2002.
- KING, S. From African American vernacular English to African American language: Rethinking the study of race and language in African Americans' Speech. **Annual Review of Linguistics**, v. 6, p. 285-300, 2020.
- LEE, S. **BlacKkKlansman**. Director: Spike Lee. USA: Focus Features, 2018. 2h15min.
- MANÉ, D. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 4, n. 1, 2012, p. 39-51.
- MUFWENE, S. *et al.* (Org.). **African-American English**: structure, history, and use. Routledge, 2021.
- NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Rio de Janeiro: Letramento, 2020.
- POPLACK, S. (Org.). **The English History of African American English**. Oxford: Blackwell, 2000.
- SCHILLING, N.; WOLFRAM, W. **American English**: Dialects and Variation. Sussex: Blackwell, 2016.
- WINFORD, D. On the origins of African American English – a creolist perspective part I: the sociohistorical background. **Diachronica**, v. 14, p. 305–344, 1997.

Inferências como estratégia argumentativa em propaganda digital

Jean Ignacio Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Fiorin (2018), tecendo considerações acerca de componentes extralinguísticos atrelados à argumentação, apresenta tipos de inferências, sendo a lógica, a semântica e a pragmática a tríade basilar em que os processos argumentativos são mais bem alicerçados dadas as proposições em uso na persuasão. A partir das considerações do linguista, visa-se a esclarecer e a aplicar os componentes acima, analisando as suas respectivas funcionalidades pelos gêneros tirinha e propaganda.

Este trabalho lança olhar sobre a produtividade das inferências na argumentação de um *corpus* secundário (tirinha) e, principalmente, sobre os processos inferenciais no *corpus* principal em que uma propaganda do Nubank é veiculada em mídias digitais. Objetiva-se, na proposta deste artigo, além de descrever as categorias inferenciais de Fiorin (2018), evidenciar estratégias das quais os sujeitos lançam mão no ato de linguagem para atingir a visada discursiva em seus projetos de influência sobre o interlocutor (Charaudeau, 2019).

Parte-se da hipótese de que a instância midiática da propaganda analisada se utilizaria de recursos inferenciais (Fiorin 2018), a fim de captar seus leitores, cuja ancoragem se dá justamente nos princípios de transação do ato de linguagem (Charaudeau, 2019).

Os elementos necessários para a execução da proposta mencionada são mais bem explicitados ao longo deste trabalho, que se constitui trilhando a seguinte estrutura: aparato teórico-metodológico necessários para discutir projetos de influência na linguagem com concepções da argumentação; tipos inferenciais, considerando, portanto, mecanismos linguísticos e extralinguísticos; análise de *corpus* e considerações finais.

Parâmetros teórico-metodológicos

Nesta seção, lança-se mão de duas perspectivas para pensar a análise de efeitos e produção de sentido na propaganda do Nubank: uma delas privilegia

a estrutura macrotextual, tomando parte da noção de encenação discursiva, de Patrick Charaudeau (2019); e a outra, a microtextual na qual, majoritariamente, considera-se o aporte teórico de Fiorin (2018).

O proposto por Bakhtin (1999) é que nos comunicamos por meio de gêneros discursivos, e a interação entre os participantes da comunicação é o eixo fundador da linguagem, sendo nossos enunciados, portanto, organizações internas da atividade humana de onde emergem os gêneros do discurso. Diante dessa concepção dialógica, ao tomar posse do turno de fala, um actante, ao iniciar sua ação comunicativa, permuta informações sociocontratuais durante a interação, lançando mão de constructos linguísticos que materializam gêneros relativamente estáveis.

Os gêneros são relativamente estáveis e, por razão de resultados de interação social, são também dotados de identidade histórica, linguística e individual. Histórica, pois, sendo resultado de interação, eles circundam a sociedade desde o momento em que há um locutor e interlocutor em interação; linguística, já que cada um deles possui uma demanda tipológica e lexical específicas (mesmo que flexíveis); e também identitária – individual –, pois se tomarmos a exemplo o gênero palestra, ele não se realiza exatamente da mesma maneira, tampouco segue todas as características prescritas na descrição do gênero em questão pelos manuais de estudos textuais.

Diante dessa perspectiva, tomam-se caminhos que levam a perceber que há muito na construção dos gêneros. Um molde formado não dá conta de etiquetar a forma das interações. Os componentes macro e microtextuais, bem como pressões pragmático-discursivas, são integrantes significativos para a materialização dos gêneros do discurso.

Sabemos, hoje, que nenhuma tipologia é de essência única *per se*. Isto é, não há uma tipologia exclusivamente descritiva, narrativa, expositiva etc. Nesses itens linguísticos, há uma predominância de alguma sobre as demais (mesclas tipológicas). Não se mantém, aqui, na descrição de cada uma delas, contudo dedica-se adiante um olhar direcionado à argumentação e, especialmente, a dois mecanismos de grande valia na construção argumentativa: inferências semânticas e pragmáticas.

Os textos de caráter argumentativo são esquematizados tendo em vista a persuasão. Desde os estudos da retórica na antiguidade (Aristóteles, 2005), a argumentação é objeto de grande interesse na interação humana. Na troca verbal, ela consiste, grosso modo, na defesa de uma tese, um posicionamento.

Lendo Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombe, Fiorin (2018) considera que “a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana” (p. 16). Nessa premissa, o autor entende que os enunciados são de orientação argumentativa. Isso, pois, segundo o linguista, exerce-se mover sobre o outro

por meio da língua – ou seja, todo enunciado encaminha-se a mobilizar o enunciatário.

Fiorin (2018) inclina-se à ideia de que os enunciados possuem orientações semânticas em que há componentes informacionais estáticos, mas passíveis de significações outras. Isso significa que enunciados como “está calor, né?” conferiria à estrutura a informação que: o enunciador está com calor, mas também significações implícitas do tipo: abra a janela, ligue o ar-condicionado etc. Essa concepção interacionista da linguagem sinaliza que, quando Fiorin sustenta a tese de que todo enunciado é de orientação argumentativa, ele sugere que todo enunciado exerce função persuasiva, de “fazer-mover” o outro.

A argumentação é um campo muito vasto. Em acréscimo, a crítica de Charaudeau habita justamente nesta concepção: “(...) a argumentação não está no âmbito da categoria da língua (...), mas sim na organização do discurso”; “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos” (Charaudeau, 2019, p. 202-203). Limitar a argumentação a operações estritamente linguísticas, portanto, seria insuficiente diante de interações em que os sentidos se estabelecem não só pela lógica formal, mas também por pressões pragmáticas na troca verbal. A exemplo, que perpassam o linguístico, Charaudeau (2019, p. 203) aponta esta passagem:

Prepare o seu coração prás coisas que vou contar
Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
e não posso lhe agradar (...) - Geraldo Vandré

Visivelmente, há mais entre as construções de sentido que relações meramente linguísticas. Diante das proposições (1) “Eu venho lá do sertão” e (2) “não posso lhe agradar”, a demanda relacional foge do campo linguístico e exige dos participantes realizações cognitivas, para que o sentido se construa fora da ancoragem da estrutura linguística. A partir disso, as inferências apresentam-se, prontamente, como mecanismos essenciais para a construção argumentativa. Pela interpretação composicional das construções (1) e (2), isoladamente, não seria possível estabelecer sentidos entre essas proposições. O que ocorre, diante desse cenário, é que os participantes recorrem a componentes extralinguísticos para que se estabeleçam relações lógicas entre os enunciados.

A partir dessas operações lógicas, infere-se, portanto, que em (1) quem vem do sertão é simples, não dispõe de riqueza. Em (2), também é possível inferir que essa pessoa não se sente capaz de agradar. E a relação associativa estabelecida (que não está nas estruturas emergentes isoladas, mas na relação entre elas) é a de que essa pessoa infere que sua simplicidade e vida humilde

não darão conta de suprir as necessidades desse outro alguém. Certamente, esse exemplo nos mostra a importância de se pensar argumentação para além da dependência linguística. Há, entremeio, portanto, componentes semântico-pragmático-discursivos essenciais para a construção de sentido.

Vale ainda ressaltar que, segundo Charaudeau (2019), o ato de linguagem é sempre dotado de intencionalidade. Diante do caráter macrotextual da linguagem, é, então, pela encenação discursiva que os sujeitos se colocam de modo a efetivar visadas sobre o seu auditório. Conforme disposto abaixo, para o autor, a encenação se dá por um processo interenunciativo no qual quatro sujeitos encenam durante o ato de linguagem:

Quadro 1. Ato de linguagem e seus sujeitos

○ Ato de Linguagem e seus Sujeitos (reprodução)



Fonte: (Charaudeau, 2019)

O quadro acima esquematiza a maneira pela qual o ato de linguagem se efetiva. A encenação discursiva é construída sob atos de quatro sujeitos, deflagrados pelo psicossocial (os parceiros do ato de linguagem – EUC e TUi) e pela enunciação (os sujeitos da encenação discursiva – EUE e TUd). O espaço externo do circuito compreende a situação de comunicação na qual se enquadram os sujeitos psicossociais (EUC – TUi) e a finalidade do contrato de comunicação, cuja intencionalidade mobiliza os actantes de modo a construir seus projetos de fala a partir de suas visadas sobre o outro. No espaço interno, estão o EUE, sujeito da enunciação do EUC; e o TUd, sujeito idealizado pelo EUC.

A visada discursiva está intimamente ligada à intencionalidade do projeto de fala que o EUC intenciona sobre o TUD (sujeito idealizado). Pode-se, grosso modo, perceber o EUC como um sujeito que pensa, no espaço do fazer do circuito externo, com um projeto de fala de modo a atingir um TUD; e o EUE como um sujeito identificado pela enunciação, no circuito interno, no espaço do dizer, nesse processo. Isso revela que a influência sobre o outro está condicionada a um projeto de fala que alinhe, de modo satisfatório, pensamento-expressão. Do contrário, tal influência sofre ruído e a visada não se efetiva.

O projeto de fala do EUC coloca em jogo quatro sujeitos. O EUE, sujeito da enunciação do EUC; o TUD, sujeito sobre o qual o EUC acredita ter controle no seu projeto de fala e o TUI, parceiro que, efetivamente, o EUC não tem controle. As visadas do EUC são identificadas na enunciação, na qual o EUE (construído pelo EUC) revela estratégias linguístico-discursivas para a captação do TUD. Assim, o projeto de fala do EUC condiciona-se a dois cenários: (i) quando o sujeito idealizado pelo EUC coincide com o TUI, temos a fórmula: $TUD = TUI$ – visada efetivada. E (ii), quando o sujeito idealizado pelo EUC não coincide com o TUI, temos a fórmula: $TUD \neq TUI$ – visada não alcançada.

É preciso levar em conta que o contrato de comunicação sobre o qual este texto lança olhar – o da propaganda –, bem como qualquer outro dentro da concepção Semiolinguística, é sempre dotado de uma intencionalidade (Charaudeau, 2019). Nesse sentido, esse gênero do discurso tem, em suas semioses, visadas específicas que o sujeito comunicante intenciona sobre o seu interlocutor:

[...] ao elaborar uma propaganda, tem-se como meta a intencionalidade de venda, aceitação, recepção de determinada ideologia, especificamente, a inserção de um produto no mercado consumidor, atraindo diversos olhares, costumes, interesses e alcançando o público que se pretende alcançar, denominado público-alvo. Muito se tem estudado e explorado em relação ao trabalho com discursos midiáticos, propagandistas; explorados efeitos de sentido desenvolvidos a partir de diversas propagandas existentes em nossos meios. O fato de os dizeres não serem simples anúncios, faz com que o alcance e a intencionalidade possam ir mais adiante, chegando até o plano de estudo, como se pode observar nas literaturas existentes sobre o tema. (Gomes, R; Tourinho, F. S. T., 2015, p. 176-177).

Nesse sentido, o contrato da propaganda se faz pela visada discursiva de incitação, do fazer-comprar. Nesse fazer, o sujeito comunicante lança mão de diversas estratégias para atingir seu objetivo, sua intencionalidade. As estratégias, então, vão passar não só o nível microtextual das semioses da propaganda, mas também o nível macrotextual, no qual o sujeito comunicante mobiliza mecanismos linguísticos (micro) e discursivos (macro) para a captação do seu público. Veja-se adiante, em análise de uma

propaganda digital do Nubank (banco digital), como essas estratégias são dispostas na encenação que visa ao fazer-comprar (no sentido de fazer-aderir à nova relação banco-cliente).

Inferências semânticas e pragmáticas na construção de sentido

Em Fiorin (2018), as inferências são caracterizadas como “operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação (por implicatura, por generalização ou mesmo, segundo alguns autores, por analogia) com outras proposições consideradas verdadeiras” (Fiorin, 2018, p. 31). O texto, como unidade de sentido, estabelece relações para além das tessituras linguísticas.

É preciso considerar, então, que operações de interface são essenciais para a construção de sentido nos enunciados. Há operações que emergem da estrutura para a interface (de dentro para fora da língua - inferências semânticas), bem como as que emergem de fora para dentro do sistema linguístico (inferências pragmáticas). Estas nos mostram como os fatores discursivos são importantes para a significação. Nessa dinâmica entre o linguístico e o não linguístico, a rede de construção de sentido se torna mais estável.

As inferências são operações cognitivas automatizadas na comunicação e extremamente necessárias na interação. Fiorin (2018) apresenta a perspectiva de três ordens de inferências: lógica, semântica e pragmática. Admitindo que as de ordem lógica são aquelas que estabelecem relações entre proposições e implicaturas entre elas; de ordem semântica, decorrentes do significado de palavras e expressões; e de ordem pragmática, que derivam das regras e contextos do uso da linguagem. Segue-se adiante, o enfoque nas de ordem semântica e pragmática, a partir de uma exemplificação por um *corpus* secundário e, em seguida, com o *corpus* principal da propaganda digital.

Acima, mencionamos a dinâmica do movimento do sentido na estrutura linguística e nos componentes de interface: como as situações de comunicação, o contexto sociohistórico, os participantes etc. Fiorin (2018) apresenta neste tipo de inferência semântica a construção de sentido que se realiza da estrutura para a interface, ou seja, de dentro para fora. Veja-se o exemplo abaixo.

Figura 1. tirinha de Armandinho



Fonte: <https://maisportaldocente.blogspot.com/2021/03/atividade-tirinha-do-analisando-uma.html?showComment=1618140065146>

Na tirinha, usada como *corpus* secundário para exemplificação, percebe-se que a construção do sentido se dá de dentro para fora do sistema da língua. Isso significa que, ao recorrer aos elementos linguísticos, Armandinho lança mão das repetições da estrutura “arruma x” e responde “desculpas”, omitindo parte da construção e movendo o processo de construção de sentido para responsabilidade do enunciatário.

Nessa demanda cognitiva, o enunciatário infere: se na construção “arruma x”, x está definido, então o caminho lógico é que a construção inverteu a omissão dos termos para “x desculpas”. Logo, o enunciatário processa “arruma desculpas”. Com isso, percebe-se que, na interação, o processo para se construir sentido pelas inferências semânticas emana de uma manipulação da língua em que os participantes estejam em sincronia linguística.

Fiorin (2018, p. 31) chama atenção para mecanismos essenciais para o preenchimento de lacunas, pois o “texto diz mais do que aquilo que está enunciado”. É na busca do não dito, do não posto, que os abismos entre o linguístico e não linguístico estabilizam sentidos.

O autor chama de significação as relações dadas pelos elementos linguísticos, e de sentido o resultado entre essas significações atualizadas pelas situações de comunicação. Surge, então, a importância de se pensar no posto (estrutura exposta), no pressuposto (estruturas implícitas) e no subentendido (estruturas atualizadas pelo enunciatário).

Retomando o exemplo do enunciado “está calor, né?”, a significação dada pelos elementos linguísticos emerge do próprio enunciado (está calor). O pressuposto – o enunciado por trás do posto – infere que (a pessoa está com calor). Já os subentendidos, de responsabilidade e atualizados pelo enunciatário, trariam possíveis sentidos outros a esse enunciado: (a pessoa está solicitando, tacitamente, para abrir a janela/ ligar o ar-condicionado/ a pessoa é tímida para executar por ela mesma essas ações ou até que não quer se mover para tal).

Importante pontuar que na relação posto e pressuposto, Fiorin (2018) trata o posto como a proposição de uma verdade e o pressuposto como imposição de uma verdade. Acusa que em um enunciado como: “João parou de fumar”, o posto é contestável, mas o pressuposto “João fumava” é condição absoluta de verdade para a existência do posto. Assim, o enunciado explícito reveste-se de um implícito incontestável para se alicerçar como proposição possível.

Se, por um lado, as inferências semânticas realizam-se pelas pistas linguísticas na interação; por outro, as pragmáticas emanam a partir de componentes de interface a significação no sistema da língua. Ou seja, são movimentos de fora para dentro que constroem os sentidos – movimentos que extraem de contextos, de cenários e de participantes, todos os elementos necessários que desagüam sentidos nos enunciados. A inferência pragmática “é aquela que resulta da utilização de princípios que governam a utilização da linguagem na troca verbal” (Fiorin, 2018, p.40). Observe-se o seguinte texto:

Figura 2. propaganda digital do Nubank



Fonte: <https://exame.com/marketing/com-cancao-sobre-a-ditadura-nubank-lanca-campanha-sobre-o-novo/>

A propaganda acima, veiculada por meios digitais, em redes sociais e *sites*, utiliza trechos da música interpretada por Elis Regina na época da Ditadura Militar. Importante salientar que o Nubank é uma instituição financeira que surgiu com a ideia de inovar a interação cliente-banco, oferecendo serviços sem burocracias, interações e resoluções 100% digitais. A marca popularizou-se muito no Brasil, inclusive alcança mercado em alguns outros países.

O processo inferencial nessa propaganda resulta da atribuição de sentido a partir de alguns componentes pragmáticos. O enunciatário deve estar apto a inferir de fora para dentro dos enunciados da propaganda as seguintes informações:

(i) O banco se opõe aos bancos tradicionais. Por isso os trechos “O novo sempre vem”, “é você que ama o passado” e “como os nossos pais” fazem menção às formas de relação cliente-banco antigamente e hoje em dia.

(ii) Também é importante que o enunciatário consiga perceber a motivação e disposição espacial na construção de sentido na propaganda, conforme se demonstra abaixo.

Figura 3. propaganda digital do Nubank posicionada



Fonte: <https://exame.com/marketing/com-cancao-sobre-a-ditadura-nubank-lanca-campanha-sobre-o-novo/>

Para a construção de sentido do enunciado “cuidado, há perigo na esquina”, o enunciatário necessita estar posicionado geograficamente em frente à propaganda digital pública. Ao ler a mensagem, necessita também inferir que sua posição geográfica contribui para a construção do sentido de “perigo na esquina”, uma vez que há um banco tradicional (Itaú) posicionado bem na esquina de fato. Certamente, as inferências pragmáticas requerem bastante atenção e movimento de sentido de fora para dentro dos enunciados. Nessa dinâmica, tanto as inferências semânticas quanto as pragmáticas são componentes essenciais para o preenchimento de lacunas na construção do sentido no texto acima.

Na propaganda digital, então, o projeto de fala identifica um EUC composto em que há determinado número de funcionários construindo o EUE do material em enunciação na rua e nas mídias digitais. O EUE se utiliza de determinadas estratégias linguístico-discursivas lançando mão das inferências para a captação do TUD (público idealizado potencialmente

inclinado à adesão do banco digital e à sua oferta de relacionamento 100% digital). Vale considerar que o EUC não tem controle sobre o TUI, o público real, aqueles os quais a visada não atinge, possíveis clientes adeptos de outros bancos ou até mesmo aqueles que desconhecem a existência e propostas do Nubank. Nesse caso, a visada não é efetivada.

O projeto de influência do EUC compósito, bem como o de qualquer outra propaganda, é uma aposta. Nessa idealização do EUC, pode coincidir do TUD (público idealizado) ser, de fato, alinhado ao TUI (público real leitor da propaganda). Para a captação do público, o EUC, então, vale-se de uma série de restrições (e alguma liberdade diante de escolhas linguageiras) para atingir a sua visada sobre o TUI.

Considerando o gênero propaganda, o EUC condiciona seu projeto de fala a algumas restrições para que sua influência exerça mais efeito sobre o TUI. Dentre essas restrições, Charaudeau (2019) pontua as atitudes de neutralidade, distanciamento, engajamento, polêmica, sedução e dramatização. No projeto de influência da figura 2, bem como da 3, ambos enunciadores lançam mão de algumas dessas estratégias para a captação do TUI.

Na figura 2, pelo tecido da intertextualidade com a letra de canção, O EUC compósito vale-se de certa atitude para engajamento do TUI. Não podemos deflagrar marcas de neutralidade e distanciamento devido ao uso do pronome de tratamento “você”, que alimenta a estratégia de sedução de que se utiliza o EUC, questionando diretamente o público quanto à inércia e ao modo obsoleto de se relacionar com bancos “*É você que ama o passado*”.

Do mesmo modo, as estratégias de neutralidade e distanciamento são rejeitadas na figura 3. Diferentemente da figura 2, a 3 vale-se da estratégia da polêmica, utilizando um anúncio propositalmente posicionado de modo a demarcar confronto com a concorrência (os bancos tradicionais, no caso, o Itaú posicionado na esquina).

A dramatização, decorrente das escolhas lexicais “**cuidado, há perigo** na esquina”, visa a gerar no leitor um efeito patêmico. Levando-o, portanto, a questionar sua própria maneira de se relacionar com bancos, bem como o que ele deixa de ganhar com a modernidade da nova proposta de relacionamento banco-cliente oferecida pela empresa Nubank.

Essa dramatização também deflagra outro efeito de sentido: os bancos tradicionais oferecem “perigo” pelo fato de seus juros e taxas serem abusivos geralmente. O EUC da figura 3 se coloca como uma solução para este problema, já que sua relação moderna cliente-banco propõe justamente o fim desse relacionamento tradicional que é prejudicial ao cliente.

Considerações finais

Dentro da proposta de Fiorin (2018), o processo argumentativo parte do uso de inferências, como as de ordem semântica e pragmática. A inferência semântica se desdobra a partir de pistas linguísticas apresentadas pelo texto e, por sua vez, a pragmática está a serviço do contexto conversacional. Logo, a partir das inferências o falante é capaz de organizar as informações que levam ao processo da argumentação.

A partir da disposição do projeto de fala do Nubank em propaganda, pôde-se observar que o EUC compósito lança mão de algumas estratégias de captação do público: (i) fazendo uso de escolhas linguísticas que se associam à intertextualidade da canção interpretada por Elis Regina; (ii) fazendo uso de uma intertextualidade que também deflagra a ideologia da empresa, que se identifica de modo *high-tech* e abomina as tradições quanto ao relacionamento banco-cliente: “O novo sempre vem”, “É você que ama o passado”, “Como os nossos pais”. O EUC indaga diretamente o público-alvo com vistas a persuadi-lo com o esforço da autoreflexão.

A visada em cena, de fazer-comprar a ideia, é a de levar os clientes a perceberem eles mesmos que o mais rentável é oferecido pela empresa Nubank e que os bancos tradicionais não terão mais espaço diante das novas ofertas tecnológicas. Por meio das inferências semânticas, na figura 2, o público seria capaz, então, de alcançar as pistas linguísticas que revelam que os trechos “o **novo** sempre vem” e “é você que ama o **passado**” estão identificando o banco digital e os bancos tradicionais.

Do mesmo modo, o EUC compósito lança mão de estratégias linguístico-discursivas para a captação na figura 3. O recurso proposital quanto à posição geográfica do anúncio leva o público-leitor a inferir por meio de pistas de inferências pragmáticas que “o perigo na esquina” deve-se à concorrência ali posicionada (o Itaú). A escolha lexical de “cuidado”, portanto, deflagra a posição do Nubank em ataque aos bancos tradicionais e sua relação obsoleta com o cliente.

Esperamos, com esta oferta de leitura de construção de sentido, demonstrar como as semioses são processos complexos que demandam mais que competências linguísticas. Há uma cooperação entre estímulos internos e externos à língua na tessitura dos textos. Gêneros do domínio publicitário são um rico exemplo de como essa junção se realiza. O sentido se faz de fora para dentro e de dentro para fora da língua, concomitantemente. Um complementando o outro nos atos dos sujeitos na linguagem.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2ª ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005 (Col. Biblioteca de Autores Clássicos).
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.
- FIORIN, José Luiz. Argumentação e inferência. *In*: FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- GOMES, R; TOURINHO, F. S. T. O gênero propaganda e seus efeitos de sentido: uma análise a partir da teoria semiolinguística. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, 2015.

Argumentação e contra-argumentação discursiva em artigo sobre o discurso religioso homofóbico

Alessandra Baldo
Universidade Federal de Pelotas

Introdução

Que não usamos a linguagem como simples transmissão de mensagens de um emissor para um receptor já foi, há bastante tempo, mostrado por teorias de estudo do texto e do discurso de diferentes orientações metodológicas, que sempre levam em conta os papéis-chave do contexto, em sentido mais ou menos amplo, e das experiências, mais ou menos inconscientes, dos interlocutores/sujeitos envolvidos no processo de interação. Neste trabalho, nos valem de uma dessas teorias, a Análise do Discurso de orientação pênchetiana, para melhor compreender o funcionamento discursivo em um artigo de opinião sobre o desfecho trágico de uma tentativa de “reversão” de identidade sexual, que, segundo as evidências, foi desencadeado pelo discurso de negação e rejeição, por parte de religiosos evangélicos, de pessoas LGBTQ+.

O texto, intitulado “Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico”, é de autoria da teóloga e psicanalista Gabis Lima, e foi publicado em 16 de outubro de 2023 no blog “Diálogos da Fé”, que compõe, juntamente com blogs sobre temas variados assinados por colunistas, a versão on-line da revista Carta Capital.¹ Diferentemente dessa, que necessita de assinatura para ser acessada, os blogs têm acesso gratuito. A autora se posiciona contrariamente ao discurso moralista dos religiosos evangélicos no Brasil, os responsabilizando pela morte da jovem – como também a de tantos outros jovens evangélicos que enfrentam situações similares a dela.

Este texto é composto por três seções, além da introdução. A primeira delas, de natureza teórica, inicia com uma breve revisão de conceitos fundantes da AD pênchetiana – especificamente os de formações discursivas, formações ideológicas e interdiscurso. Em seguida, apresenta uma síntese de estudos que analisaram discursos religiosos fundamentalistas no que diz

¹ Carta Capital é editada semanalmente, e trata de assuntos gerais, como política, educação, economia, meio-ambiente, especialmente relativos ao Brasil.

respeito à aceitação das relações homoafetivas, e, por fim, descreve os conceitos do já-dito e do não-dito no discurso a partir da ideia de construções parafrásticas e polissêmicas, conforme proposta de Orlandi (1988, 2010). Na segunda, a análise do texto de Lima é realizada, com o objetivo de detalhar como a autora constrói seus argumentos a partir das noções teóricas revisadas na seção anterior. A terceira seção é dedicada às considerações finais, momento em que retomamos os resultados da análise e buscamos validar a contribuição dos recursos teóricos oferecidos pela Análise do Discurso para a compreensão de discursos presentes em nossa sociedade a partir de sua materialidade linguística.

Formações discursivas e ideológicas

A concepção de língua como um conjunto estruturado de regras que permite a comunicação entre indivíduos não encontra ressonância em teorias discursivas como a Análise do Discurso (AD) pênchetiana. Ao contrário, para a AD, a língua materializa, pelo discurso, as formações ideológicas e discursivas que revelam os lugares dos sujeitos em uma dada sociedade, a partir do conhecimento do contexto sócio-histórico. Dito de outro modo, a língua é vista como manifestação do discurso, que, por sua vez, é construído por relações de exterioridade à língua, como a ideologia e a história.

Enquanto a ideologia é analisada por Pêcheux em termos de formações ideológicas, os discursos são entendidos a partir do conceito de formações discursivas. Segundo o filósofo, da mesma forma que não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia, o que faz com que as relações entre língua e ideologia estejam sempre presentes no discurso. Qualquer formação discursiva (FD), assim, pressupõe uma formação ideológica. Cabe notar, contudo, que as formações ideológicas não são criações individuais, mas frutos da conjuntura ideológica de uma determinada formação social em um dado período, e se relacionam “mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas como as outras” (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 166).

A partir disso, a importância da historicidade na teoria de Pêcheux se torna evidente na medida em que situa as formações ideológicas em seu tempo e espaço, oferecendo a possibilidade de compreensão da conjuntura ideológica. Em “Semântica e Discurso”, o autor explica que referências à História são justificáveis quando servem para esclarecer o papel dos aparelhos ideológicos do Estado nas práticas de linguagem de uma dada situação econômica e social (PÊCHEUX 1995, p. 24). Entre as instituições que funcionam como aparelhos ideológicos encontram-se partidos políticos, a igreja e a escola. Nesse contexto, a afirmação de Pêcheux de que, em sua teoria, ideologias não podem ser confundidas com “ideias que têm origem nos sujeitos” porque são “forças materiais que tornam indivíduos em

sujeitos” é esclarecedora para a compreensão de outro conceito fundamental da sua teoria, o interdiscurso.

Interdiscurso

Para a AD, não há dizeres originais, já que tudo o que dizemos tem como ponto de partida nossa memória discursiva, formada tanto por nossas filiações discursivas como ideológicas – as forças materiais às quais estamos submetidos e que variam dependendo do local e posição sócio-histórica que ocupamos. Assim, as nossas palavras já-ditas constituem o interdiscurso, que é saber não-aprendido que mobilizamos ao falar, e que “sustenta a possibilidade do dizer” (ORLANDI, 2010, p. 32).

Importante também mencionar que o discurso de cada um varia de acordo com sua posição sócio-histórica. Ou seja, para Pêcheux,

[...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997, p. 146-147).

Em outras palavras, os sentidos têm relação com a exterioridade e com as condições em que são produzidos, indo além do sentido dicionarizado das palavras que os dão corpo. Desse modo, são as formações ideológicas que respondem, em primeiro plano, pela formação dos sentidos do discurso dos sujeitos, e não somente as intenções desses.

Construindo o discurso: paráfrases e polifonia

Considerando que pelo menos parte do nosso discurso não nos é acessível, Orlandi (1998, p. 10) sustenta que a função do analista do discurso é buscar compreender, a partir do dito, o “não-dito”, visto que o que o sujeito não diz “constitui igualmente os sentidos de ‘suas’ palavras”. Como proposta teórico-metodológica para guiar essa busca, a autora apresenta a relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia como eixo estruturador do funcionamento da linguagem, uma vez que “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”, a linguista explica que a paráfrase pertence à ordem da memória discursiva e conduz a um retorno ao já-dito e, assim, à ancoragem do dizer no interdiscurso. Ainda que mostre um movimento de produtividade na linguagem, ela representa o que a autora denomina de “o mesmo” (ORLANDI, 2010, p. 36)

Os processos parafrásticos, desse modo, permitem que resgatemos da memória discursiva o já-dito, possibilitando dizer de modos diversos o discurso já conhecido, já disponível. Eles estabilizam o discurso. A polissemia, por outro lado, representa o diferente na medida em que possibilita efeitos metafóricos, transferências e novas interpretações de sentido, levando, de um modo mais ou menos marcado, a uma ruptura com os discursos já conhecidos.

As noções de construções parafrásticas e polissêmicas, explica Orlandi (2010, p. 37), são a base dos conceitos de produtividade e criatividade em AD. A produtividade discursiva é materializada por modos diversos de dizer o mesmo, ou seja, o que já foi dito, mas do qual o sujeito se apropria segundo sua posição sócio-histórica. Já a criatividade possibilita o rompimento do processo de produção no discurso, e, conseqüentemente, a construção de novos e múltiplos sentidos.

Tipologia de discursos

Os conceitos de interação discursiva, processos parafrásticos e processos polissêmicos serviram de base para que Orlandi (1996, p. 152) pensasse em uma tipologia de discursos como recurso metodológico para melhor compreender a relação entre linguagem e contexto. A linguista define contexto tanto no seu sentido estrito, abarcando fatores como situação de comunicação, circunstância de comunicação e instanciação da linguagem, como em seu sentido amplo, que envolve, por exemplo, o contexto sócio-histórico e ideológico.

Orlandi (1998, p. 16) sustenta que a predominância de construções parafrásticas ou polissêmicas é ditada pelo tipo de discurso. A autora sugere, com base nos modos de funcionamento do discurso, uma tipologia discursiva composta por três tipos: o discurso autoritário, o discurso polêmico, e o discurso lúdico.

No seu entender, não há discursos puros, mas sim discursos tendencialmente autoritários, polêmicos ou lúdicos. Os discursos autoritários apresentam um número maior de construções parafrásticas do que polissêmicas, enquanto os discursos lúdicos, inversamente, tendem às relações polissêmicas. Já o discurso polêmico se caracteriza por um equilíbrio entre polissemia e paráfrase, o que significa que existe a possibilidade de significados múltiplos. (ORLANDI, 1998, p. 16)

Massi e Queiroz (2011) enfatizam outros aspectos diferenciadores dos três tipos de discurso, de acordo com Orlandi (1996, 2010). Com relação à reversibilidade do discurso – ou seja, a troca de papéis entre interlocutores do discurso, as autoras apresentam três cenários: o discurso autoritário busca estancá-la, o discurso polêmico a permite sob certas condições, e o discurso

lúdico a tem como fundamento. Já no que tange a interação entre os interlocutores, assinalam que o locutor do discurso autoritário não leva em consideração seu interlocutor, o que é diverso no discurso polêmico: o interlocutor é considerado, mas “de acordo com certa perspectiva”. Por fim, no discurso lúdico, “a relação entre interlocutores é qualquer” (MASSI e QUEIROZ, 2011, p.40).

As autoras destacam também os parâmetros de simetria do discurso e de relação com a referência nos três tipos de discurso propostos por Orlandi. Sobre a simetria, os padrões são: o discurso autoritário é assimétrico, de cima para baixo, enquanto o discurso polêmico é simétrico. No discurso lúdico, a questão de simetria ou assimetria não se coloca.

Por fim, na relação com a referência², há três situações: no discurso autoritário, é determinada pelo locutor, uma vez que a verdade é imposta; no discurso polêmico, é disputada pelos interlocutores; no discurso lúdico, não causa interferência.

Classificação dos(s) discurso(s) sob análise

O artigo “Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo religioso”, no que diz respeito ao seu gênero discursivo, é um representante do que podemos denominar o hiper gênero “texto jornalístico”, e, dentro desse gênero, do subgênero artigos de opinião, que, como sabemos, podem ser subdivididos em ainda outros gêneros mais específicos. Já com relação à tipologia tripartite proposta por Orlandi, entendemos que ele se enquadra mais apropriadamente no tipo de discurso polêmico, considerando que, tendo em mente a classificação de Massi e Queiroz (2011) descrita na seção anterior, o interlocutor é levado em conta, mesmo que a partir de uma certa perspectiva (ou seja, o ponto de vista da autora), a relação discursiva é simétrica e a referência pode ser disputada entre os interlocutores.

Cabe notar, por fim, que o discurso da autora é construído com o objetivo de fazer oposição a um outro tipo de discurso, o religioso, que pertence à tipologia dos discursos autoritários. Nesse contexto, Pedrosa (2007, p. 42-43), com base em Orlandi (1996), lista, além do autoritarismo, outras características gerais do discurso religioso, tais como: (i) desnivelamento entre o locutor, que está no plano espiritual, e o ouvinte, que está no plano temporal; o que traz como consequência a não-reversibilidade discursiva; (ii) intertextualidade – recorrência a outros discursos religiosos;

² Na AD, a referência diz respeito ao modo como os discursos se conectam com outros discursos. Assim, a referência é o sentido que ocorre na relação entre o texto e o contexto, e não uma relação direta entre palavras e coisas. (ORLANDI, 2023, p. 22)

(iii) uso de antíteses e da negação para marcar a diferença entre os dois planos discursivos; (iv) uso de metáforas, as quais são, porém, explicadas por paráfrases a fim de garantir a interpretação adequada e/ou desejada.

Orlandi (1996), nesse sentido, relembra que o discurso religioso visa somente a uma única interpretação, a que deriva da autoridade representante de Deus – ou seja, a do pastor, e não a dos fiéis que o seguem. Para a autora, o objetivo do discurso religioso é explorar a noção de fé como parâmetro para classificar as duas formações características desse tipo de discurso: “para os que creem, o discurso religioso é uma promessa; para os que não creem, é uma ameaça” (ORLANDI, 1996, p. 250).

Na seção seguinte, apresentamos os principais achados de dois estudos cujo tema foi o discurso religioso contra o homossexualismo, em diferentes contextos de pregação. Decidimos pela seleção desses trabalhos por entendermos que eles conseguem sintetizar, em uma boa medida, os resultados das análises de grande parte da literatura.

Estudos: o discurso religioso fundamentalista sobre a homossexualidade

A autoria das análises é, respectivamente, de Da Silva e Costa (2011), e de Mesquita e Perucchi (2014). Os primeiros analisaram o discurso de um culto realizado na Assembleia de Deus da Penha em 2005 pelo Pastor Silas Malafaia, o qual foi gravado e tem sido desde então comercializado sob o título de “Homossexualismo, aborto e células-tronco – a verdade que você precisa saber”. Os segundos avaliaram, a partir de seis vídeos disponíveis no *youtube*, constituídos de entrevistas e pregações de pastores, o posicionamento de religiosos fundamentalistas com relação à temática do homossexualismo.

Na análise da primeira parte do culto televisionado, que é a dedicada mais especificamente ao homossexualismo, Da Silva e Costa (2011, p. 111) perceberam, em primeiro lugar, o uso de um vocabulário informal, empregado, segundo os autores, para se adaptar aos interlocutores da mensagem: “aberrações” e “anormais” são palavras atribuídas aos homossexuais, que, aliás, “infestam” e “corrompem” os lugares.

Relataram, além disso, o recurso frequente da intertextualidade, transcrevendo momentos do discurso do pastor em que faz citações da Bíblia como argumento irrefutável para convencer os fiéis de seu discurso, e, em seguida, as explica por meio de paráfrases.

Os autores verificaram também a relação de assimetria entre os interlocutores: “o pastor ocupa, no jogo de interlocução, uma posição de poder relativamente ao povo/fiel, já que é aquele que faz a mediação entre o homem e Deus” (2011, p. 133). Por fim, Da Silva e Costa mostram que a assimetria do discurso faz com que restem somente dois caminhos para os

homossexuais “anormais”: ou ele se arrepende do seu pecado, receber o castigo e buscar a salvação (nesse caso, a reversão), ou ele viver “em pecado”, e então ter como sanção o castigo.

A análise de Mesquita e Perucchi (2016), mesmo sendo realizada com base em um corpus mais diversificado e mais amplo³, deparou com discursos com características muito semelhantes às encontradas no estudo de Da Silva e Costa. Em comum entre o conteúdo dos vídeos, os autores verificaram uma “vasta diversidade de proposições que intercalam discursos religiosos e científicos na tentativa de desqualificar as relações homoafetivas e, logo, cercear os direitos desta população” (2016, p. 110). Além disso, a consideração da homossexualidade como uma prática foi observada no corpus dos pesquisadores, a qual era utilizada como alicerce para a construção do seguinte raciocínio: sendo uma prática, o caminho para a “cura”, de acordo com o discurso dos evangélicos, é relativamente simples: deixar de praticá-la.

Mesquita e Perucchi (2016), a exemplo de Da Silva e Costa (2010), também verificaram o uso de citações da Bíblia fora de contexto pelos pastores e evangélicos, escolhidas especificamente com o propósito de convencer os fiéis acerca do seu discurso. Nesse sentido, novamente se verifica a assimetria das relações de poder no discurso religioso, pois o representante de Deus nem sequer considera ser “questionado” por seus fiéis a respeito da verdade de seu discurso, o que lhe permite ler e interpretar textos bíblicos da forma que considera mais vantajosa para seus propósitos.

A inaceitabilidade do homossexualismo e a rejeição às relações homossexuais, frisam os autores, é compreensível na medida que as pessoas LGBT e suas respectivas uniões desafiam as estruturas normativas sobre as quais as crenças religiosas fundamentalistas se sustentam, como a repressão sexual e a heterossexualidade compulsória. A ideia de que o homossexualismo é uma prática, um comportamento que pode ser corrigido, revertido, também faz parte do discurso evangélico sobre as relações homoafetivas, do mesmo modo que a denominação dessas como aberrações, pecados e perversões (MESQUITA e PERUCCHI, 2016, p.111).

A partir dessas considerações, passemos à análise da construção discursiva presente no artigo em discussão.

³ É de interesse notar aqui que quatro dos seis entrevistados, além de pregadores ou pastores, ocupavam cargos políticos: um senador, sargento Magno Pereira Malta, e três deputados, Manoel de Santana Junior, Myrian Rios e Silas Lima Malafaia, pastor cujo discurso também compõe o corpus do primeiro estudo revisado. Identificam-se, assim, duas formações discursivas agindo conjuntamente na construção dos discursos analisados, a política e a religiosa.

Análise: construção discursiva

Iniciamos esta seção com a transcrição do artigo. Conforme já mencionado na introdução, “Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico” é de autoria de Gabis Lima e está disponível no blog on-line “Diálogos da Fé”, no site da Revista Carta Capital. Conforme a descrição disponibilizada pelos editores, trata-se de um “blog dedicado à discussão de assuntos do momento sob a ótica de diferentes crenças e religiões”.

Após a transcrição, organizamos a análise em três subseções. Primeiramente, identificamos as construções parafrásticas, tendo como base os indícios linguísticos discursivos que mostram a retomada das ideias já colocadas, já-ditas. Em seguida, voltamos à análise das construções polissêmicas, a fim de mostrar tanto as relações de produtividade e de criatividade no discurso, conforme estabelecidas por Orlandi (2010, 1998).

Na terceira seção, identificamos o que denominamos “intertextualidade explícita” – basicamente, citações da bíblia e palavras entre parênteses que constam no texto –, visando a mostrar como a autora as emprega na construção de seu discurso.

Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico

Influencer bolsonarista foi mais uma vítima do fundamentalismo religioso, que propõe vender a própria identidade para ganhar aceitação e o céu.

Está posta no Brasil uma nova guerra santa. As armas desse combate são chamadas pelo forte exército da fé, de “poderosas em Deus”, de Tibiras à Karolines. Incontáveis são os nomes das vítimas onde nenhum corpo chamado de minoria passa imune a esta LGBTfobia fantasiada de boa intenção religiosa. As justificativas para o ataque ficam ao gosto do freguês: defesa da moral e dos bons costumes, a preservação da família “tradicional”, a proteção das crianças – cada um dos aliados dessa guerra veste a fantasia ideológica que melhor lhe serve. O alvo principal: curar os “doentes” de sua identidade, e tira-lhes os direitos básicos, para assim amoldá-los ao dito padrão de Deus.

Karol Eller é mais uma vítima da obstinação do fundamentalismo evangélico, sedento pela espetacularização da dor daqueles e daquelas que caem em sua potente propaganda enganosa, a qual propõe vender a própria identidade para ganhar aceitação e o céu, sem que se haja qualquer clemência das vítimas que se aproximam. Para tamanho espetáculo, diferentes armas são usadas: de exorcismos públicos, a terapias de reversão, tudo é válido na tentativa de “perder o mundo e não a alma”.

Karol Eller não é só mais um nome, mas uma história que se põe diante de nossos olhos, e que com ela apresenta tantos outros nomes vítimas do sonho de uma aceitação social completa. Os culpados por tamanha crueldade seguirão dormindo em paz, acusando Karol, e todos os demais dizimados em seus shows de horrores, de “refêns” de seus próprios abusos.

Se a Bíblia, que alegam usar como cartilha, diz que em Deus há vida em abundância, os frutos desta vida em abundância ainda não se apresentam diante de nós. Ao contrário, dor e sofrimento se apresentam a família de mais uma combatente abatida nessa guerra santa. Karol nos prova que a sentença está posta não só aos que se opõem a tais ideologias,

mas também aos seus aliados. E que, mais do que claramente, podemos ver que sim, existe uma doença a ser curada e enfrentada, pois sua ferida aberta sangra diante de nós, por nome fundamentalismo religioso. Este sim, destruindo tudo o que vê por aí.

O mesmo no discurso: relações parafrásticas

Pode-se afirmar que o argumento-base do discurso de Lima é a comparação entre fundamentalismo evangélico e as guerras santas. Nesse sentido, é relevante lembrar a política de repressão cruel que as guerras santas promovidas pela Igreja Católica durante a Idade Média, com seus tribunais da Inquisição, promoveram contra homossexuais, chamados de sodomitas, em alusão à Sodoma.⁴

A punição pelo crime da sodomia era enforcamento, afogamento, ou ser queimado em fogueira. Apenas um exemplo, apresentado por Mott (2001, p. 53), nos parece suficiente para ilustrar a atitude da Igreja Católica medieval perante os homossexuais: o frei Felipe Moreira, em um sermão realizado em Lisboa, em 1645, em que foram queimados diversos homossexuais, proferiu as seguintes palavras:

Sodoma quer dizer traição. Gomorra, rebelião. ⁵ É tão contagiosa e perigosa a peste da sodomia, que haver nela compaixão, é delito. Fogo e todo rigor, sem compaixão nem misericórdia! Tanta força tem o lugar apestado deste vício que para livrar dele até a um inocente, é necessário violência de muitos anjos (Mott, 2001, p. 53).

Ao longo do texto, a construção discursiva que se apresenta no texto de Lima é desenvolvida a partir de formações ideológicas – que resultam, portanto, em formações discursivas – relativas à incompatibilidade entre dogmas religiosos, que continuam os mesmos desde, pelo menos, o período das guerras santas promovidas pelo catolicismo medieval, e liberdades individuais. Alguns dos interdiscursos da autora que ratificam tais formações ideológicas podem ser identificados explicitamente no texto, como, por exemplo, “o fundamentalismo religioso (evangélico) é criminoso”, “o fundamentalismo religioso destrói ao invés de construir”.

Há dois exemplos bastante ilustrativos de uso de parafrases, relacionados às palavras “criminoso” e “engodo”. O primeiro, o conceito de

⁴ Cabe notar que a comparação entre o comportamento dos evangélicos fundamentalistas religiosos e o da igreja católica medieval é retomada pelo uso constante de palavras que fazem referência a guerras, como, por exemplo, “arma, combate, ataque, aliados, alvo principal, combatente abatida”, e, em especial, “exército da fé”.

⁵ Sodoma e Gomorra são referenciadas na Bíblia como cidades disseminadoras do pecado e da maldade. Conforme relato bíblico, como punição pela vida pecadora e desregrada de seus habitantes, Deus a destruiu com fogo e enxofre.

“criminoso”, é retomado por construções que sustentam que o fundamentalismo evangélico faz vítimas e, sem clemência e com crueldade, tira-lhes os direitos básicos, as dizima, as faz reféns e traz dor e sofrimento”. Já o segundo, o de “engodo”, é reafirmado em expressões como “fantasia de boa intenção religiosa”, “fantasia ideológica”, “potente propaganda enganosa”.

O novo no discurso: relações polissêmicas

Enquanto as relações parafrásticas foram relativamente simples de serem identificadas, o mesmo não ocorreu com a análise das relações polissêmicas, o que, de qualquer modo, seria o esperado, considerando que elas residem no não-dito, conforme enfatizado pela AD pêuchetiana.

Encontramos somente três construções polissêmicas no discurso de Gabis Lima. A primeira está no subtítulo: “Influencer bolsonarista foi mais uma vítima do fundamentalismo religioso, que propõe vender a própria identidade para ganhar aceitação e o céu”. Na verdade, a identificamos na última ideia, “O fundamentalismo religioso propõe vender a própria identidade para ganhar aceitação e o céu”. Ainda que não seja dito, “vender a própria identidade” remete a um já-dito muitas e muitas vezes, presente na memória coletiva de cristãos, de não-cristãos, de ateus, que é a de “vender a alma ao diabo”⁶. A semelhança conceitual da expressão “vender a identidade para ganhar algo”, desencadeada pelo verbo “vender”, com o ditado popularizado por livros e filmes através dos séculos cria a possibilidade de significados novos ao enunciado, tais como:

i. a identidade (também sexual, neste contexto) do ser humano é sua alma, e a alma não se vende, especialmente quando se tratando de cristãos tementes a Deus (e ao “Diabo”). Assim, pode-se inferir que o fundamentalismo evangélico parte de um pressuposto errado.

ii. “vender” remete imediatamente a uma transação financeira que, se bem-sucedida, implica lucro por parte do vendedor. Desse modo, se os homossexuais cristãos, para serem aceitos e irem ao céu, precisam pagar pelos “tratamentos” que os “curariam”, onde estão a generosidade, fraternidade e amor ao próximo, valores tão apregoados por todas as religiões?

iii. pode-se inferir também que, partindo do comportamento dos evangélicos de convencer homossexuais a vender suas identidades/almas

⁶ Foi assim que entendemos a referência a “vender a identidade” assim que a encontramos no texto. Isso não significa, conforme entendido pela AD francesa, que é a análise “verdadeira” – a qual, de fato, não existe.

pela ilusão de uma vida mais satisfatória, eles estariam mais associados a promessas feitas por diabos do que por santos.

Uma segunda relação polissêmica foi identificada na expressão “de Tibiras à Karolines”, que se encontra na primeira frase do texto: “Está posta no Brasil uma nova guerra santa. As armas desse combate são chamadas pelo forte exército da fé, de ‘poderosas em Deus’, de Tibiras à Karolines.” Conhecido como o primeiro caso registrado de homicídio por homossexualismo no Brasil, no Maranhão do início do século XVII, Tibira teve uma execução da proporção de seu crime: preso à boca de um canhão, seu corpo foi dividido em dois⁷.

Naturalmente que o nome “Tibira” é um já-dito, presente na memória coletiva tanto de homossexuais como de grupos reacionários religiosos que os condenam. O novo, aqui, aparece na expressão “de Tibiras à Karolines”, que traz consigo a ideia de que a “nova” guerra santa, dessa vez contra os homossexuais, não tem, na verdade, nada de novo: acontece desde, pelo menos, o início do século XVII no Brasil.

Por fim, uma ruptura com o já-dito encontra-se também na referência que a autora faz a um segundo versículo da Bíblia, João, 10:1, na primeira frase do último parágrafo: “Se a Bíblia, que alegam usar como cartilha, diz que em Deus há vida em abundância, os frutos desta vida em abundância ainda não se apresentam diante de nós”. O texto referido é o seguinte: “Jesus disse: O ladrão vem somente para roubar, matar, e para destruir; Eu vim para terem vida, e vida em abundância” (Bíblia, João, 10:1-10).

A autora argumenta, em seu discurso, que há uma deturpação do que diz a Bíblia, ao afirmar que não há vida em abundância, mas sim morte e destruição. O mais interessante é o não-dito: ao referir-se somente à segunda parte do versículo, ela traz aos interlocutores, de modo mais ou menos consciente, a primeira parte do versículo, mostrando que os fundamentalistas não representam o bem apregoado por Deus, mas sim, o mal (em termos metafóricos, o ladrão que vem para roubar, matar e destruir). Assim, parece adequado inferir que, a partir da desconstrução da paráfrase do texto bíblico, a autora constrói o novo em seu discurso.

⁷ Informações obtidas no artigo “Quem foi o indígena Tibira, o 1º assassinado pela LGBTfobia no Brasil”, Agência Brasil, maio de 2023. (referência completa no final do artigo).

Intertextualidade explícita e contra-argumentação

Ainda que saibamos que todo o discurso é construído a partir de um já-dito, o que foi também verificado na análise recém-apresentada, entendemos que cabe notar as ocorrências, no texto de Lima, do uso de aspas para diferenciar as palavras e expressões que dizem respeito a outros discursos e contextos.

A autora faz uso de aspas em duas pequenas citações de trechos bastante conhecidos da Bíblia: “poderosas em Deus”, na segunda linha do primeiro parágrafo, e “perder o mundo e não a alma”, no terceiro parágrafo. Além das citações, Lima emprega aspas em outras três ocasiões: ao escrever a palavra “tradicional”, no contexto de família tradicional, e a palavra “doentes”, no expressão “curar os doentes”. A última delas aparece no quarto parágrafo: “refêns”, como parte da expressão “refêns de seus próprios abusos”.

Com relação à primeira citação, a autora usa a expressão “de poderosas em Deus” entre aspas porque é uma expressão usada com frequência entre os evangélicos para se referirem aos seus fiéis, que devem encontrar em Deus a força e a fé para conseguirem “a salvação de seus pecados”. Se buscarmos a origem do termo, veremos que se trata de um trecho da Segunda Epístola aos Coríntios (2 Cor., 10: 4-5): “porque as armas da nossa milícia não são carnis, mas sim, poderosas em Deus, para destruição das fortalezas [...]”. Dentre as interpretações comumente conferidas a esse capítulo por fundamentalistas religiosos, está a de encontrar a força em Deus para resistir as tentações carnis – o sexo não aprovado pela igreja, ou seja, qualquer relação sexual que não tenha a intenção de procriar, em especial as relações homossexuais.

Como ilustração, outra evidência dessa interpretação do texto aos Coríntios é encontrada no artigo intitulado “Há dois tipos de tentação? (SSA)⁸ A alquimia tóxica de nossa ‘moralidade’”, assinado pelo pastor evangélico Josemar Besa, da Igreja Congressional do Jardim da Luz, em 23 de julho de 2024, e dirigido ao comportamento desejado dos fiéis que se encontram em dúvida sobre a sua sexualidade.

Nós não queremos permanecer em nossos padrões pecaminosos – dizer que eles nos definem... definem nossa identidade... Queremos identificá-los, nos arrependermos deles e, com a ajuda de Deus, deixá-los. Queremos não apenas cessar os atos pecaminosos, mas levar cativo todo pensamento a obediência de Cristo – Parecem fortalezas inexpugnáveis, mas Paulo diz que nossas armas são poderosas em Deus para derrubá-las – e mais – para levar TODO pensamento cativo a obediência a Cristo (2

⁸ SSA é a sigla da palavra *same-sex attraction* (atração pelo mesmo sexo), importada do inglês.

Cor 10: 5). Isso implica necessariamente que confessemos e nos arrependamos de nossos próprios pensamentos e dos desejos e atrações que os influenciam. (Besa, J., 23 jul. 2024).

Assim, entendemos que Lima resgata o trecho da expressão bíblica sem fazer menção direta a sua fonte e o coloca entre aspas como uma tentativa de diferenciar, da maneira mais clara possível, o que é o seu discurso e o que é o discurso evangélico fundamentalista. Além disso, o destaque de palavras e expressões que constituem o repertório discursivo de pastores facilita a identificação, pelo leitor, dos contra-argumentos que a autora apresenta a esse discurso.

Já a segunda citação direta de um trecho da Bíblia, “tudo é válido na tentativa de ‘perder o mundo e não a alma’, provém de Marcos, 8:36, e faz referência à resposta de Jesus a Pedro, que o repreendeu quando explicava aos seus discípulos a necessidade de enfrentar sofrimento e rejeição pelos líderes religiosos, sacerdotes e mestres das leis, e morrer para depois ressuscitar. A indignação de Jesus frente foi expressa no seguinte discurso:

Para trás de mim, Satanás! Você não pensa nas coisas de Deus, mas nas dos homens.” Então ele chamou a multidão e os discípulos e disse: "Se alguém quiser acompanhar-me, negue-se a si mesmo, tome a sua cruz e siga-me. Pois quem quiser salvar a sua vida a perderá; mas quem perder a sua vida por minha causa e pelo evangelho a salvará. Pois, que adianta ao homem ganhar o mundo inteiro e perder a sua alma? (Bíblia, Marcos, 8:36)⁹

A menção à parte final do versículo possibilita que interlocutores conhecedores dos versos bíblicos relembrem do contexto em que o versículo ‘perder o mundo e ganhar a alma’ ocorre. Em outras palavras, pode-se dizer que sua função no texto é representar um já-dito muitas vezes pela igreja, sendo a necessidade dos seus fiéis “negarem-se” enquanto sujeitos para viverem apenas conforme o evangelho. Contudo, e aqui entramos novamente na questão da diferenciação entre as formações ideológicas/discursivas da autora e da igreja evangélica fundamentalista com relação ao homossexualismo: o uso de aspas, ao citar a parte final do texto de Marcos, auxilia a autora a distanciar-se do discurso citado, e, assim, reafirmar a sua rejeição.

O mesmo ocorre com o uso de aspas em “tradicional”, no contexto de família tradicional. Ainda que não esteja na materialidade do texto, é relativamente simples entender que se trata de um questionamento da autora sobre a legitimidade dos parâmetros empregados pela igreja evangélica

⁹ No texto de Lima, o versículo está redigido da seguinte forma: “perder o mundo e não a alma”. Na tradução da Bíblia pesquisada, encontramos “ganhar o mundo e perder a alma”. Ainda que a redação seja diferente, a ideia permanece a mesma.

fundamentalista para definir o significado de “tradicional” no século XXI. De modo similar, Lima se vale da mesma estratégia discursiva quando descreve a caracterização de homossexuais, pelos fundamentalistas evangélicos, como pessoas “doentes” de sua identidade e merecedoras de punição e sofrimento por serem “reféns” de seus abusos.

Considerações Finais

O objetivo primeiro da análise aqui desenvolvida foi desvelar como ocorreu a construção discursiva no artigo de opinião da teóloga Gabis Lima, “Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico”. No texto, a autora se posiciona sobre o suicídio de uma jovem homossexual evangélica causado pela vergonha de ter “fracassado” no tratamento de “reversão” de identidade sexual, culpabilizando as atitudes da igreja evangélica que se declara explicitamente homofóbica pela tragédia.

Para tanto, contamos com o suporte de conceitos da Análise do Discurso de orientação pêuchetiana e das noções de tipologias discursivas e de construções parafrásticas e polissêmicas propostas por Orlandi (1988, 2010). Além disso, nos valem também de características do discurso religioso e dos principais achados de dois estudos dedicados ao discurso evangélico sobre as relações homoafetivas.

Entre os aspectos já destacados em estudos anteriores e ratificados por nossa análise, consideramos que os principais são a relação entre o já-dito e o ainda não-dito na construção dos discursos, a intertextualidade inerente a qualquer manifestação discursiva, a relação intrínseca entre formações ideológicas e formações discursivas, como também as características definidoras do discurso religioso fundamentalista, em especial no que diz respeito ao tema homossexualismo.

Avaliamos, contudo, que o aspecto mais relevante da nossa análise foi ter evidenciado que o discurso materializado no texto de Lima foi construído, em primeiro lugar, a partir do resgate do discurso de evangélicos fundamentalistas, para, em seguida, ser desconstruído com contra-argumentos. Tais argumentos, como vimos, iniciaram com a afirmação de que a igreja evangélica fundamentalista se assemelhava, no que diz respeito ao tratamento dado às relações homoafetivas, à igreja católica medieval.

Desse modo, entendemos que o fato de termos, desde o início, reconhecido o quão importante seria levar em conta as características do discurso que estava sendo criticado pela autora – ou seja, o discurso religioso autoritário – para procedermos a uma análise do discurso polêmico – porque originado de um artigo opinativo sobre um assunto que mobiliza grande parte da sociedade contemporânea – foi fundamental para disponibilizar uma análise mais fidedigna da construção discursiva presente no artigo de Lima.

Esperamos, assim, que este trabalho tenha contribuído no sentido de facilitar a transposição de conceitos fundamentais da Análise do Discurso em textos, em especial em textos argumentativos e/ou polêmicos. Um tanto mais ambiciosamente, esperamos também que ele possa contribuir para uma melhor compreensão da construção discursiva de textos que demandam uma reflexão – ou, pelo menos, no nosso entender, deveriam demandar – sobre questões que, em determinados contextos, possibilitam, ou impedem, o bem-estar de sociedades inteiras. Somente o desenvolvimento da capacidade de reconhecer as diferentes formações ideológicas presentes nos discursos das sociedades contemporâneas poderá nos instrumentalizar para essa reflexão.

Referências

BESA, Jossemar. **Há dois tipos de tentação? (SSA) A alquimia tóxica de nossa 'moralidade'**. Rio de Janeiro, 23 jul. 2024. Facebook: Igreja Evangélica Congregacional em Jardim da Luz. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064747656760>. Acesso em 04 ago. 2024.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. Evangelho segundo São João. João, 10:1-10. Disponível em https://www.bibliaon.com/versiculo/joao_10_1-10. Acesso em 05 abril 2024.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. Evangelho segundo São Marcos. Marcos, 8:36. Disponível em https://www.bibliaon.com/marcos_8/. Acesso em 05 mar.2024.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. Segunda Epístola aos Coríntios. 2 Coríntios, 10:4-5. Disponível em 2 Coríntios 10 - Bíblia (bibliaon.com). Acesso em 02 mar. 2024.

FERREIRA, Luís Cláudio. Quem foi o indígena Tibira, o 1º assassinado pela LGBTfobia no Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 25 mar. 2023. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-05/quem-foi-o-indigena-tibira-o-1o-assassinado-pela-lgbtfobia-no-brasil>. Acesso em 14 mar. 2024.

LIMA, Gabis. Karol Eller é mais uma vítima do fundamentalismo evangélico. Blog Diálogos da Fé, **Revista Carta Capital**, versão online. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/karol-eller-e-mais-uma-vitima-do-fundamentalismo-evangelico/>. Acesso em 03 dez. 2023.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete L. Jogo discursivo na apropriação da linguagem científica por alunos de iniciação científica em química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 35-57, 2010.

MESQUITA, Daniel T.; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicologia & Sociedade**, 28, n.1, p. 105-114, 2016.

MOTT, Luís. A revolução homossexual: o poder de um mito. **Revista USP**, São Paulo, n.49, p. 40-59, março/maio 2001.

ORLANDI, Eni P. **Argumentação e análise do discurso** – conceitos e análises. Campinas: Pontes, 2023.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 9–20, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

PEDROSA, Cleide Emília F. Discurso religioso: funções e especificidades. **Soletras** Ano VII, n.13. São Gonçalo: UERJ, p. 38-45, 2007.

Intercompreensão integrada: construção dos saberes disciplinares a partir da intercompreensão¹

Mariana Fonseca Favre
(Universidade de Genebra-Suíça)

Tradução:

Ana Luiza Moreira
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Marcos Luiz Wiedemer
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CNPq/FAPERJ)

Introdução

Uma prática ancestral entre os falantes de línguas de uma mesma família (Blanche-Benveniste, 2008), a intercompreensão foi introduzida no cenário didático-educacional europeu nos anos 1990, principalmente em decorrência do trabalho de duas importantes equipes francesas: a de Blanche-Benveniste, de um lado, e de Dabène, de outro. O primeiro projeto destacado é o *Eurom4* (Blanche-Benveniste, 1997), um manual que se tornou uma referência para os pesquisadores sobre as estratégias de intercompreensão escrita e foi seguido, anos mais tarde, pelo *Eurom5* (Bovino et al., 2011). A segunda vertente fundamenta-se nas pesquisas sobre a associação entre tecnologias da informação e comunicação à intercompreensão. Esses estudos deram origem, primeiramente, à *Galatea* (série de CD-ROMs que funcionavam em pares de idiomas, destinados ao treinamento e a intercompreensão escrita entre os locutores hispanófonos, italoófonos, francófonos e lusófonos), e seguida de *Galanet* e *Galapro* (plataformas dedicadas à formação à intercompreensão em modalidade de intercompreensão, sendo a primeira destinada aos estudantes e a segunda, dedicada aos professores; ver, entre outros, Araújo e Sá et al [2010] e Araújo e Sá, De Carlo e Melo-Pfeifer [2020]).

¹ Tradução do texto original “FONSECA, M. L’intercompréhension intégrée: de l’intercompréhension à la construction des savoirs disciplinares. In.: CALVO del OLMO, F.; DEGACHE, C. & MARCHIARO, S. (dir.). *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina*. Córdoba: UNC, 2021. p. 96-112”.

Entre os materiais seminais, é igualmente pertinente citar os desenvolvidos pela equipe de Meissner na Alemanha, cujo *EurocomRom* (Meissner et al., 2004) permanece até hoje como uma referência na área.

Há vários anos, observa-se uma proliferação de pesquisas nesse campo. Tendo inicialmente os estudantes universitários como foco de pesquisa, os desenvolvimentos foram estendidos a outros públicos, como crianças e adultos com diferentes perfis e níveis de escolaridade.² De maneira análoga, outras regiões começaram a se interessar pelo assunto³, especialmente a América Latina. A diversificação observada, ainda que evidencie uma vivacidade incontestável da área, suscitou questionamentos em alguns pesquisadores. Por exemplo, Coste (2010) questionou se a intercompreensão não se encontraria em “uma encruzilhada de caminhos”.

Neste artigo, nos interessamos sobre a análise de uma das possíveis variações da intercompreensão, que consiste em mobilizá-la para trabalhar os saberes disciplinares. Esta abordagem, ainda pouco difundida, chama-se intercompreensão integrada (Escudé, 2015; Fonseca & Escudé, 2019; Fonseca, 2025). Como veremos nas linhas que seguem, a integração é a palavra-chave. A integração se aplica não apenas às línguas de uma mesma família, que são trabalhadas de forma conjunta, mas também às línguas e às disciplinas escolares. Integrar línguas e disciplinas pressupõe, antes de tudo, reconhecer a importância do discurso e das línguas para as aprendizagens, importância explicitada na expressão “disciplina *dita* não linguística”(Gajo, 2009), mas ainda pouco explorada didaticamente em sala de aula. Após definir brevemente a intercompreensão integrada, apresentaremos suas principais características com base em trechos de sequências de interação em sala de aula, registrados em contextos catalão e occitano. Finalizaremos o capítulo com algumas considerações sobre as perspectivas que essa abordagem oferece para o contexto latino-americano.

1. Intercompreensão integrada: definição

Usar a intercompreensão integrada como ponto de partida para a construção dos conhecimentos disciplinares pode, à primeira vista, parecer uma tarefa complicada. Pode-se, por exemplo, questionar como seria possível trabalhar os conteúdos escolares quando estes estão escritos em línguas que não se domina integralmente, considerando a percepção comum de que só seria possível trabalhar adequadamente *nas* ou *a partir de* línguas que já se conhecem. Esta resistência, compartilhada por muitos atores educativos,

² Degache & Garbarino (2017) falam de “abordagens de intercompreensão”.

³ Para obter uma visão geral, veja Alvarez, Chardenet & Tost (2011).

nos conduz a formular duas considerações essenciais para compreender a dinâmica de intervenção proposta pela intercompreensão integrada.

Primeiramente, é necessário reexaminar a representação social segundo a qual o prática em apenas uma língua – e, além disso, na “sua” própria língua – seria fácil, enquanto trabalhar em outra ou várias línguas seria difícil – especialmente quando esta atividade envolveria línguas que não foram formalmente apreendidas. De fato, por trás dessa representação, encontra-se uma concepção da língua como uma espécie de “barreira transparente”, que não causaria dificuldades de compreensão e seria compartilhada, em um nível relativamente equivalente, por todos os falantes nativos. No entanto, sabemos que a realidade é bem mais complexa e que o pressuposto da transparência da língua frequentemente leva, em contextos informais, a incompreensões. Em contextos formais, particularmente no ambiente escolar, esse pressuposto dá lugar, na maior parte do tempo, a um tratamento superficial dos conceitos, que, por serem insuficientemente questionados, também são apenas parcialmente compreendidos. Nesse sentido, a prática *em* L2 ou *a partir* de uma L2 (ver 4) tem a vantagem de suscitar uma maior atenção para a língua que, por ser menos compartilhada, requer igualmente uma maior atenção por parte dos alunos e dos professores.

A dinâmica que se estabelece nas negociações discursivas em sala de aula a partir de um elemento considerado como “opaco” foi amplamente documentada por Gajo (2007, 2011), que também mostrou, no contexto do ensino bilíngue, como o processo que inicialmente se concentrava na *clarificação* da língua pode evoluir em direção à *conceptualização* dos saberes. Se voltarmos à intercompreensão integrada, poderíamos formular a hipótese de que a “semi-opacidade”⁴, na qual podem ser percebidas línguas de uma mesma família, pode igualmente suscitar uma atividade de clarificação. De maneira semelhante ao ensino bilíngue, dada a natureza disciplinar da intercompreensão integrada, essa dinâmica poderia ter impactos não apenas na compreensão da língua, mas também na apreensão de saberes.

Se tais argumentos podem parecer plausíveis, eles não nos informam sobre como a intercompreensão integrada se desenvolve em sala de aula. Na realidade, esse processo baseia-se no princípio de intercompreensão que, ao privilegiar a compreensão escrita e dissociá-la da produção, permite aos alunos *de se* apoiarem em todo o seu conjunto de competências e conhecimentos para compreender um texto escrito em uma L2, pertencente

⁴ Tomamos essa expressão emprestada de Escudé (2011), que considera que, devido à sua proximidade tipológica, as línguas aparentadas são “estranhas” e não “estrangeiras”.

à mesma família que a língua de ensino ou de escolarização⁵, e utilizar a língua de sua escolha para se comunicar. Retomando os conceitos apresentados anteriormente, podemos afirmar que a “semi-opacidade” na qual se apresentam as línguas aparentadas permite tanto uma entrada sem esforço no processo de intercompreensão quanto a emergência de incompreensões, uma vez que a L2 apresenta certa resistência. É justamente a partir do trabalho sobre as dificuldades encontradas que se observa, nas interações em sala de aula, uma mudança de foco da atenção à língua para uma reflexão mais orientada sobre os saberes disciplinares. Pode-se, portanto, dizer que a intercompreensão integrada permite passar da incompreensão da língua à apreensão de saberes.

2. Intercompreensão integrada: material didático e dinâmica discursiva

A noção de intercompreensão integrada surgiu em conexão à *Euro-mania* (Escudé, 2008), livro didático direcionado a crianças de 8 a 11 anos, que propõe a prática com diversas disciplinas escolares (matemática, ciências, história, etc.) usando documentos escritos em sete línguas românicas diferentes (português, espanhol, catalão, occitano, francês, italiano, romeno, mencionados aqui em seu *continuum*). O objetivo principal, portanto, não é, prioritariamente, aprender línguas, mas aprender por meio das línguas, como indica o subtítulo do manual. Do ponto de vista da organização do material didático, o manual é estruturado em cadernos temáticos que propõem a abordagem de um ou duas noções disciplinares a partir de uma variedade de línguas e documentos. Nas primeiras páginas, são apresentados diferentes tipos de documentos adaptados à faixa etária dos alunos (diagramas, textos para preencher, exercícios que consistem em associar elementos a partir de uma instrução escrita, entre outros), cada um em uma língua românica diferente. Há, portanto, uma alternância, por assim dizer, entre as línguas no suporte didático. Para realizar as atividades solicitadas, os alunos devem, na maior parte do tempo, reformular os textos na língua de escolarização ou de ensino.

A atividade de reformulação na intercompreensão integrada, ao pressupor a leitura em uma língua e a restituição do sentido em uma outra, ativa um tipo de alternância de código linguístico denominada *meso-*

⁵ Usamos a expressão “língua de escolarização” quando a língua de instrução corresponde à língua de funcionamento da escola (por exemplo, o catalão nas escolas públicas da Catalunha), enquanto a expressão “língua de ensino” se refere mais à língua ou a uma das línguas de instrução, mas que não corresponde à língua de funcionamento da instituição (por exemplo, o occitano em algumas escolas occitanas em imersão).

alternância (Gajo & Steffen, 2015). Como o próprio nome indica, trata-se de um nível intermediário de alternância, situado entre a *macro*-alternância, que corresponde às mudanças de línguas no nível do currículo (por exemplo, quando, em um programa pedagógico bilíngue, decide-se que certas disciplinas serão ministradas em L2 e outras em L1), e a *micro*-alternância (mais conhecida como *code-switching*), que se refere a uma mudança não planejada de línguas no discurso. A alternância entre as línguas nas atividades ou tarefas didáticas, promovida pela *meso*-alternância, possui, como veremos, um grande potencial didático.

3. Intercompreensão integrada: apresentação de uma pesquisa conduzida em espaços Catalão e Occitano

Para estudar como se desenvolvia as atividades desenvolvidas de intercompreensão integrada em sala de aula, conduzimos uma pesquisa qualitativa em dois contextos em que o manual *Euromania* era efetivamente utilizado na época em que reunimos nossos dados, a saber: a Catalunha espanhola e a Occitânia. Em cada um desses contextos, observamos e registramos o ensino realizado por duas classes da escola fundamental (com alunos de aproximadamente 8-11 anos) com configurações linguísticas variadas. Na Catalunha, o catalão era a língua de escolarização, mas a maioria dos alunos falava espanhol em casa. Na Occitânia, o occitano era a língua de ensino por uma das classes observadas (ensino do occitano em imersão dispensado por uma escola da rede *Calandreta*), enquanto o francês era a língua de escolarização para a outra turma (classe pertencente à rede da Educação Nacional Francesa). Em ambos os casos, os alunos falavam predominantemente francês em casa.

Os dados discursivos coletados nos permitiram estabelecer uma tipologia de sequências interacionais em intercompreensão integrada, segundo a orientação dada às práticas em sala de aula: mais ou menos centrada na aprendizagem dos saberes linguísticos ou, alternativamente, na construção integrada de saberes linguísticos e disciplinares (Fonseca, 2025, 2019).

Nas linhas seguintes, apresentaremos, com base em breves extratos de interação em sala de aula, quatro elementos transversais ao nosso corpus, a saber:

- a dinâmica entre a *meso* e a *micro*-alternância instaurada na atividade de reformulação;
- a implementação de atividades metalinguísticas (sobretudo a identificação da língua do documento trabalhado);
- a relação observada entre a modalização do discurso e certa aproximação na apreensão dos saberes.

– a co-construção dos saberes como uma dinâmica interacional transversal.

Como veremos, apesar de sua heterogeneidade, esses elementos contribuem para a descrição das características da intercompreensão integrada.

4. Principais características da intercompreensão integrada

4.1 Dinâmica entre meso e micro-alternância

Um dos fenômenos recorrentes no nosso corpus é a presença de micro-alternâncias no discurso. Isso não é surpreendente, pois a atividade de reformulação oral em L1⁶ de um documento escrito em L2 frequentemente apresenta “traços” da língua do documento que está sendo trabalhado. Nossos dados mostram que a alternância de uma L2 no discurso pode assumir diferentes formas (enunciado de uma única palavra ou de um grupo de palavras) e desempenhar diversas funções (destacar certos sintagmas, formular comentários sobre a atividade realizada, suscitar atividades metalinguísticas, etc.). Para ilustrar este fenômeno, apresentamos a seguir dois exemplos baseados na exploração com um mesmo documento de *Euro-mania*. O primeiro exemplo está orientado para uma reflexão sobre a língua, enquanto o segundo se concentra no significado⁷.

⁶ L1 aqui se refere à língua escolhida pelo aluno, geralmente a língua de ensino/escolarização ou ainda uma língua presente no contexto social (espanhol na Catalunha, francês na Occitânia).

⁷ Convenções de transcrição:

E	professor(a)
Es,	T, etc. abreviação dos nomes dos alunos
Els	vários alunos
?	aluno não identificado
. ...	pausas curtas não cronometradas
4”	pausas cronometradas
/ \	entonação ascendente e descendente, respectivamente
[sobreposição
=	sucessão rápida entre dois atos de fala
:	alongamento silábico
XXX	trechos inaudíveis
<pintra>	produção original com adaptação da ortografia
<i>rojo</i>	indica ocorrência de code-switching com o francês (Occitano) e o espanhol (Catalão)
<u><i>rojo</i></u>	indica ocorrência de code-switching com a língua do documento trabalhado

DOCUMENT 4

Gli animali possono avere tre tipi di regime alimentare: *carnivori*, *erbivori* e *onnivori*.
 Di' qual è il regime alimentare di ciascuno di questi animali ?



Fonte: Figura 4.1. *Euro-mania*, módulo 12 (ciências), p. 3, doc. 4.

Exemplo 1:

40Al [*es que onnivori es plural. onnivori es plural . . . es plural*

[...]

53Al [*lo maco es que onnivori carnivori i erbivori es: plural*

Esses dois turnos de fala, extraídos de uma sequência registrada em uma sala de aula catalã, nos parecem particularmente interessantes. Como podemos observar, o aluno Al realiza uma observação metalinguística sobre o número gramatical de palavras italianas “carnivori”, “erbivori” e “onnivori”. Ele o faz por meio de um enunciado estruturado em espanhol, no qual os nomes das dietas alimentares em italiano, objeto de seu comentário, são citados na língua do documento. O que temos aqui é uma espécie de “alternância em dobro”, em que a língua do contexto (o espanhol) volta a ser legítima em sala de aula, enquanto a língua do documento (o italiano) funciona como um gatilho e objeto de uma observação metalinguística feita sobre o plural. A desinência do plural em italiano, que o distingue das demais línguas românicas, assim como o romeno, parece chamar a atenção do aluno Al (que também falava italiano em casa), levando-o a repetir sua observação duas vezes ao longo da atividade.

A mesma mobilização de diferentes línguas é observada no trecho abaixo, registrado em uma turma occitana. No entanto, desta vez, a orientação não é a mesma: a alternância de língua ocorre em um momento dedicado à exploração com o sentido, e não com a forma.

extra light	indica ocorrência de code-switching com outras línguas
sh	emissões vocálicas paralinguísticas
((rires))	comentários do transcritor
comprends (?)	transcrição incerta

Exemplo 2:

8P euh: carnivor es un animal que manja de <vianda>

[...]

22P ai dit carnivori

23E òc

24P es um animal que manja de *viande* enfin de carn

Esse trecho ilustra uma atividade de definição sobre a dieta alimentar dos animais carnívoros. Inicialmente, ele é enunciado em occitano (“carnivor” turno 8), língua de ensino, e posteriormente retomado em italiano, língua do documento (“carnivori”, turno 22). A mudança de língua ocorre de maneira fluida, como mostra a ausência de um marcador discursivo antes da enunciação de “carnivori”. Observamos igualmente a alternância com o francês, a língua do contexto: ela aparece no turno 8 dentro de um enunciado em occitano, em uma forma idiossincrática (por meio da palavra “vianda”, termo calcado do francês “viande”), e é retomada no turno 24, quando o aluno P repete a definição dada no turno 8 em sua forma padrão, antes de corrigi-la para “carn”, a forma occitana.

Essas duas sequências mostram que a dinâmica plurilíngua não apenas mobiliza diferentes línguas em contato, mas também parece igualmente “fluidificar” suas relações. Nas classes bilíngues que funcionam de modo imersivo, como as destacadas em nosso estudo, as línguas com forte presença social (o francês na Occitânia e o espanhol na Catalunha), frequentemente excluídas da sala de aula, tornam-se legítimas novamente. Quanto à língua do documento, ela se torna uma língua de trabalho por si mesma, permitindo não apenas arefa disciplinar, mas igualmente suscitando uma reflexão sobre a língua, como veremos com mais detalhes na seção abaixo.

4.2 Atividades metalinguísticas: identificação da língua do documento

Entre as atividades metalinguísticas observadas em nosso corpus, a identificação da língua é a mais presente. É interessante notar que ela geralmente emerge dentro de negociações discursivas que têm como objeto a língua e que, na maioria das vezes, a tematizam por meio de *micro*-alternâncias. Como vimos no exemplo 1 acima, a presença de alunos falantes da língua do documento frequentemente permite ir além e mencionar as características da língua em questão. Observa-se isso no excerto abaixo, registrado na mesma classe do exemplo anterior.

DOCUMENT 2

Coloca as palavras *cabra*, *lobo*, *plantas* e *sol* nos espaços:

Em primeiro lugar, o fornece energia às para elas crescerem. **De seguida**, as plantas alimentam a **Depois**, a cabra serve de alimento ao

Forma-se assim uma *cadeia alimentar*: o processo pelo qual os seres vivos se alimentam e servem de alimento a outros.

Fonte: Figura 4.2. *Euro-mania*, módulo 12 (ciências), p. 2, doc. 2.

Exemplo 3:

44A òc i a euh i a **palabras** ja me fa pensar quand aviam fait l'exercici en espanhòl **palabras** vòl dire mot

[...]

51A òc

51E euh es escrit en espanhòl lo document per çò que me disètz que **palabras** es en espanhòl/

52X òc pensi

53E òc/

54Es fa pensar en tot cas

56Es fa pensar a l'espanhòl XX

[...]

69N be ieu pensi qu'es pas de l'espanhòl

70E d'espanhòl

71N d'espanhòl perçò que euh i avia euh un tèxt una cançon en espanhòl qu'aviam apresada e i disiam **el lobo** e **la cabra**

72E e tu coneishes l'espanhòl sabes plan parlas espanhòl de còps amb ton papà
 e sabes plan que es pas o o a es **el** o **la**
 73N òc
 74E doncas es pas espanhòl . t'empacharà pas de faire l'exercici

O exemplo acima apresenta algumas falas de uma sequência mais ampla e dedicada à realização de uma atividade em português sobre a noção de cadeia alimentar. Tratava-se de um teste cloze, cuja instrução era a seguinte: “Colocar as palavras cabra, lobo, plantas e sol nos espaços” (figura 2). Este exemplo mostra, em primeiro lugar, como a aproximação entre a palavra espanhola “palabras” permite ao aluno “A” compreender o sentido de “palabras” (44), essencial para realizar a tarefa. É interessante observar que, no turno 51, quando o professor pede aos alunos que identifiquem a língua do documento com base na observação feita no turno 44, os alunos continuam na mesma linha mencionada e afirmam, não sem certa cautela, que a língua do documento “faz lembrar o espanhol” (54). É somente um pouco mais tarde que um outro aluno, N, que fala espanhol em casa, expressa uma opinião diferente (69) e expõe argumentos precisos – a forma do artigo definido singular no masculino e no feminino – que lhe permitem afirmar que a língua do documento não é o espanhol (71). Observa-se que, na sua fala, ele menciona uma canção aprendida na escola, o que demonstra um reaproveitamento dos elementos previamente trabalhados. Observa-se também como o professor reage à sua observação, colocando em paralelo os artigos citados pelo aluno com seus equivalentes na língua do documento, sem, no entanto, nomear a noção gramatical mobilizada. Por fim, notamos que, após essa pausa dedicada à reflexão sobre a língua, o professor convida os alunos a retomar a tarefa inicial (segunda parte do turno 74), o que mostra que essa “pausa” não faz esquecer o objetivo disciplinar da tarefa.

4.3 Relação entre aproximação e modalização

A prática em intercompreensão integrada, ao mobilizar línguas que podemos qualificar como “próximas, mas estranhas” para a realização de tarefas disciplinares, apresenta marcas enunciativas próprias. Reformular documentos escritos em L2 que os alunos conhecem pouco ou nada, ou ainda identificar a língua em que o documento está escrito, exige certa cautela, como vimos no exemplo anterior. No discurso, isso se manifesta por marcas como “me faz pensar em”, “um pouco”, “eu acho” etc. Essas marcas estão relacionadas à noção de aproximação, que, dependendo do objetivo estabelecido, pode ser uma estratégia adotada nas fases iniciais de intercompreensão ou constituir um princípio didático. Na intercompreensão integrada, uma compreensão aproximativa pode servir como uma introdução

ao tema, mas não deve, de forma alguma, substituir as problematizações necessárias à construção de saberes.

Na atividade de reformulação, é interessante observar que, na maioria das vezes, a expressão “[me] faz lembrar” surge após *micro*-alternâncias que explicitam uma palavra ou um grupo de palavras na L2, os quais serão relacionados à língua de ensino/escolarização ou a outra língua mobilizada durante a atividade. Em outras palavras, os modalizadores servem, nesse caso, para conectar discursivamente elementos de uma língua desconhecida (ou, pelo menos “estranha”) a outros pertencentes a uma língua mais familiar. Como vimos no exemplo anterior, os modalizadores nos permitiriam visualizar, no discurso, como os aprendizes transferem elementos conhecidos de uma língua para abordá-los em outra.

É interessante observar que a mesma expressão “me faz lembrar” aparece de maneira recorrente nos discursos dos professores, especialmente quando estes tentam reter a atenção dos alunos para a morfologia das palavras, para aprofundar a exploração linguística ou disciplinar. No excerto abaixo, registrado na mesma aula do exemplo anterior, o ponto de partida da atividade é a palavra francesa “interrupteur”. Essa palavra aparece em um documento pertencente a um módulo do *Euro-mania* dedicado à noção de eletricidade.



Fonte: Figura 4.3. *Euro-mania*, módulo 15 (tecnologia), p. 3, doc. 4.

27E rup- rup- [fa pensar a quicòm o pas un autre mot/
 28? [ruptur
 29? òc=
 30? =òc/ ruptur\
 31P *rupture*
 32E *rupture* félicitation P fa pensar a *rupture*\ qu'es aquí una ruptura\
 34An es quand pas pus euh: de quicòm/
 35E quand i a pas pus de quicòm
 40An dins una: euh: magasin disèm ruptura de stòc
 41E òc/ vertat\ e euh: la: en occitan disem ruptura o rompedura .. e qu'es aquí
 alavetz\
 .. es quicòm qu'es copat non ((fazendo gestos com as mãos))

- 42? òc\
 45P per exemple una ruptura de magnesium XXXX
 49? *une rupture amoureuse*(?)
 50E doncas: es fabricat lo mot interruptor amb . a l'origina lo mot qu'a balhat ruptura rompedura rompre copar quicòm e inter inter lo conceishètz aqueste mot .. que vòl dire
 51N bah es euh: un pauc coma . interior/
 52E [...] es un pauc coma/ entre dos [...] doncas sabem que gràcias a d'interruptors . avèm pas de lum de contunh .. o al contrari que lo podèm aver quand volèm de lum(?)

Como acabamos de ver, a desconstrução da palavra “interrupteur” (27) conduz ao estabelecimento de uma ligação com a palavra “rupture” (31), vínculo ratificado pelo professor por meio da expressão “fa pensar a *rupture*” (primeira parte da intervenção, turno 32). A partir desse momento, “rupture” será objeto de definição proposta pelo professor (segunda parte de 32). Observamos que as proposições dos alunos são, na maioria das vezes, baseadas em experiências concretas e mobilizam o occitano (“ruptura de stòc” turno 40, “ruptura de magnesium” turno 45), mas também o francês (“rupture amoureuse” turno 49). Notamos igualmente que o professor sintetiza as proposições no turno 50, fazendo referência tanto a aspectos morfológicos “ruptura, rompedura, rompre” quanto semânticos “copar quicòm”. Percebe-se que, após o trabalho de clarificação, o professor retorna ao assunto disciplinar e estabelece uma ligação indireta com a noção de eletricidade (“doncas sabem que gràcias a d'interruptors . avèm pas de lum de contunh .. o al contrari que lo podèm aver quand volèm”, turno 52). Mais uma vez, o “desvio” por outra língua não faz com que o objetivo disciplinar seja esquecido, mas parece contribuir para ele.

O início desta sequência nos permitiu observar que os modalizadores permitem tornar mais didático o acesso ao saber, tornando-o mais acessível, estratégia que parece funcionar com um público de jovens alunos. De maneira geral, a presença constante de modalizadores, documentada na abordagem em intercompreensão integrada, parece servir para proteger as faces dos interlocutores (Goffman, 1974). O emprego dessas marcas, ao não comprometer completamente alunos e professores, permite que eles “assumam o risco” de se lançarem na resolução de atividades que geram apreensão.

4.4 Dinâmica interacional transversal: co-construção de saberes

A intercompreensão integrada, tal como proposto pelo manual *Euro-mania*, fomenta a colaboração entre os alunos. A resolução de uma tarefa que, pela sua “semi-opacidade”, possui um caráter enigmático, motiva os aprendizes. Com a orientação do professor, a turma parte junta em busca do sentido. Dominando ou não a língua do documento, os alunos se encontram

em uma posição mais igualitária. Já não há realmente alunos "fortes" e "fracos", ou então esses não são sempre aqueles que esperaríamos: os alunos que conhecem a L2 assumem o papel de especialistas, como pudemos observar nos exemplos 1 e 3. Aqui encontramos uma característica compartilhada com abordagem “éveil aux langues” ou “despertar para as línguas” (ver, especialmente, Candelier, 2003). Nas sequências estudadas, observa-se que o papel do professor é fundamental para guiar os alunos no processo de reformulação, podendo levar, em diferentes graus, a um progresso na construção do conhecimento. O papel estruturante do professor em nossas sequências funciona como um processo de mediação e lembra aquele assumido pelo falante nativo em outras sequências de colaboração, como as sequências potencialmente aquisicionais (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

DOCUMENT 3

O que aconteceu à água da roupa molhada?
Qual é o efeito do vento sobre a roupa estendida?
A roupa que ficou no cesto irá secar tão depressa como a roupa estendida?
Porquê?



Fonte: Figura 4.4. *Euro-mania*, módulo 9 (ciências), p. 2, doc. 3.

- 6Ma = *roupa molhada* XX ((très bas)) e=
 7E = <*ropa*> han estès la roba està mullada . i què li passa aquí a la roba que està mullada/
 8Ma que seca(?) ((bas))
 9E que s'asseca . exactament i per què s'asseca=
 12Ma perquè fa calor ((bas))
 13E sí: perquè fa sol fa calor . i quan s'asseca què li passa a l'aigua/(3")
 16Sequè-què se'n va l'aigua
 17E l'aigua se'n va . l'aigua=
 18Se=s'asseca
 19E se-s'evapora euh/

Nesta sequência, registrada em uma turma catalã e inscrita em um módulo disciplinar sobre as mudanças de estado da água, observa-se como, a partir de um trabalho sobre o sintagma português “roupa molhada” (presente na primeira questão do documento), o professor conduz progressivamente os alunos à noção de evaporação. Ainda, a cada turno de fala (7, 9, 13 e 17), o professor ratifica o elemento proposto no turno anterior dos alunos (6, 8, 12 e 16, respectivamente), ao mesmo tempo, em que formula uma nova questão, que gradualmente conduzirá os aprendizes a

noção a ser adquirida (19). Em nossa pesquisa, constatamos que essa dinâmica interacional contrasta com as sequências realizadas a partir do manual disciplinar “clássico”, que apresentam um formato muito mais monológico e eram, sobretudo, centradas na fala do professor.

Observações conclusivas

A análise desses breves excertos mostra que, embora a intercompreensão integrada compartilhe características comuns com a intercompreensão, ela se distingue principalmente por seu objetivo disciplinar e por um arranjo complexo entre diferentes elementos. Nas sequências estudadas, a alternância entre *meso* e *micro*-alternâncias, a implementação de atividades metalinguísticas, a relação entre a modalização do discurso e a aproximação na apreensão de saberes, bem como a co-construção do conhecimento como dinâmica interacional transversal, estavam em relação umas com as outras. Assim, é sobretudo a imbricação desses elementos dentro das tarefas disciplinares que caracteriza a intercompreensão integrada, e não cada um desses aspectos tomados isoladamente. Além disso, como esses elementos foram identificados em um corpus relativamente restrito, seria vantajoso multiplicar os estudos para verificar se eles ocorrem em outros contextos e de que maneira isso acontece.

Entre esses contextos, a América Latina parece particularmente pertinente. A proximidade geográfica e linguística entre o português e o espanhol, assim como a presença histórica de outras línguas românicas, seja como língua de imigração (como o italiano) ou como línguas de “cultura” (como é por vezes considerado o francês), oferece oportunidades para a didatização no ambiente escolar não apenas por meio de atividades de intercompreensão, mas também através de práticas que possibilitem a abordagem conjunta de línguas e disciplinas, conforme proposto pela intercompreensão integrada.

É evidente que uma abordagem desse tipo só pode ser implementada com a devida formação dos professores e a elaboração de materiais didáticos adaptados às especificidades de cada contexto. O campo de trabalho é, portanto, vasto, mas as possibilidades também são.

Referências

ARAÚJO E SÁ, M.H.; DE CARLO, M. Y MELO-PFEIFER, S. Formation d'enseignants de langues à l'intercompréhension: pratiques, répercussions, contraintes. Back to the future? **Français dans le monde. Recherches et applications**, 67, 2020, p. 160-168.

ARAÚJO E SÁ, M.-H.; DEGACHE, C.; SPITA, D. Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une «Galasaga». In.: ARAÚJO, M. H.; PFEIFER, S.; SÁ, S. (Orgs.) **Formação de formadores para a intercompreensão**: princípios, práticas e reptos. Aveiro: Oficina Digital, p. 17-40, 2010.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs emterres de langues romanes? In.: CONTI, V.; GRIN, F. (org.), **S'entendre entre langues voisines: versl'intercompréhension**. Genebra: Georg, p. 33-51, 2008.

BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. **Eurom 4**: méthode d'enseignement de quatre langues romanes. Florença: Nuova Italia Editrice, 1997.

BONVINO E.; CADDEO S.; VILAGINES SERRA, E.; PIPPA S. **EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes**. Milão: Editore Ulrico Hoepli X, 2011.

COSTE, D. L'intercompréhension à la croisée des chemins? **Synergies Europe**, 5, 2010, p. 193-199.

DE PIETRO, J. F.; MATTHEY, M.; PY, B. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In.: GAJO, L.; MATTHEY, M.; MOORE, D.; SERRA, C. (Eds.), **Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentésp**. Paris, França: Didier, [1989] (2004), p. 79-93.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In.: Degache, C. C.; Garbarino, S. (org.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues**. L'intercompréhension. Grenoble, França UGA Editions, p. 7-23, 2017.

ESCUDE, P. **Contact de langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation: de l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension**. HdR présentée à l'INALCO. Paris, 2011.

ESCUDE, P. L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. In.: POTOLIA, A.; JAMBOROVA LEMAY, D. (org.), **Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes**. Paris: Archives contemporaines, p. 29-39, 2015.

FONSECA, M. **idactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée. Etude de cas en terrains catalan et occitan**. Lambert-Lucas, 2025 Disponível em: <https://www.lambert-lucas.com/livre/didactique-du-plurilinguisme-et-intercomprehension-integree/>

FONSECA, M.; ESCUDÉ, P. Contenus disciplinaires et apprentissage à partir d'une L2: Quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, 110, 2019, p. 125-140.

GAJO, L. De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. **Les Langues modernes**, 4, 2009, p. 15-24.

GAJO, L. Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. **Tréma**, 28, 2007, p. 37-48.

GAJO, L. Le français et les langues partenaires: quelques enjeux en Francophonie. En Meyer-Bisch (Ed.). **L'hospitalité politique par la langue? Documents de travail de l'IEDH N°19**, 2011, p. 15-18. Disponible en <https://www3.unifr.ch/ethique/de/assets/public/Files/dt19.pdf>

GAJO, L.; STEFFEN, G. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. **Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes**, 71(4), 2015, p. 471-499.

GOFFMAN, E. **Frame analysis: An essay on the organization of experience**. Harvard University Press, 1974.

MEISSNER, F. J. et al. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In.: KLEIN, H.; RUTHKE, D. (org.), **Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension**. Aachen: Shaker, p. 39-66, 2004.

Neurolinguística Discursiva e o Funcionamento de Linguagem de um Afásico

Raiane Silva Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo¹ é analisar as estratégias utilizadas por um sujeito afásico para se manter na interação, ou seja, a reorganização da sua fala quando inserido em práticas sociais de uso da linguagem. Para tanto, partimos dos postulados da Neurolinguística Discursiva (doravante ND), expostos por Coudry (1988, 2008, 2010, 2012 entre outros).

A ND parte de uma perspectiva discursiva que toma a interlocução como ponto de partida para a prática clínica e análise de dados de linguagem. A ND adota uma concepção abrangente de linguagem baseada em Franchi (1977) que toma a linguagem como trabalho, atividade constitutiva que é histórica, social e culturalmente construída. Franchi (1977) chama atenção para a indeterminação da linguagem, resultado da elaboração histórica, do contexto e das analogias.

No que diz respeito à afasia, tomamos a conceituação de Coudry (1988) que a define como uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto interpretativo quanto produtivo, causada por lesão estrutural do sistema nervoso central em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVC), traumatismos crânio-encefálicos (TCE) ou tumores. A partir de um acompanhamento longitudinal, apresentamos um estudo de caso com o sujeito afásico NS, 74 anos, que teve sua linguagem modificada após um acidente vascular cerebral isquêmico (AVCI) em dezembro de 2013. Desde então, ele apresenta dificuldades de escrita e de evocar palavras durante a enunciação, lê em voz alta realizando pausas durante a leitura e sua compreensão está inalterada. Em decorrência de sua dificuldade de encontrar palavras, na sua fala há uma alta ocorrência de repetições do que foi dito pelo interlocutor na tentativa de formular seu discurso. Nossa proposta é investigar as repetições, as correções e as hesitações como procedimentos de formulação textual que evidenciam uma

¹ Pesquisa realizada com o apoio financeiro da Fapesb.

alternativa e um caminho encontrado por NS para driblar suas dificuldades com a linguagem. Em razão de estudarmos os procedimentos de formulação/reformulação textual com foco na oralidade, elencamos como referencial teórico os estudos textuais-interativos e conversacionais (Marcuschi, 2003; Kock, 2002; Fávero et al, 1999 entre outros) que aliados aos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva fundamentam nossa análise do funcionamento de linguagem na afasia.

Pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva

A Neurolinguística constitui-se uma área de estudos recente no Brasil. Ela aparece como disciplina em cursos de graduação e pós-graduação na década de 80 no Instituto de Estudos da Linguagem –IEL/ UNICAMP. A orientação discursiva e a incorporação da noção de linguagem em funcionamento nos estudos neurolinguísticos surgiu a partir da tese de doutorado “Diário de Narciso: Discurso e afasia” defendida por Maria Irma Hadler Coudry em 1986. Em 1989, surge o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) com a proposta de acompanhamento em grupo de pessoas afásicas convivendo com não afásicas através de práticas discursivas, desenvolvido em convênio entre o Departamento de Linguística (DL) e o de Neurologia (DN). (Coudry, 2002). Segundo Coudry (2008), a Neurolinguística Discursiva parte de uma concepção de linguagem em que aspectos cognitivos, socioculturais, linguísticos e psíquicos estão entrelaçados no processo de produção de sentido.

A ND toma como hipótese a indeterminação da linguagem formulada por Franchi (1977/1992), assim como assume, a partir desse autor, o conceito de trabalho e uma concepção de linguagem historicamente constituída. Benveniste (1970) e Jakobson (1955/1970; 1956/1975) são autores-âncora na questão da (inter)subjetividade, dos níveis de funcionamento da linguagem, e da condição unipolar da linguagem na afasia. Luria (1981) e Freud (1891/1973) são tomados pela concepção de funcionamento dinâmico e integrado de cérebro/mente (Coudry, 2002) em que a linguagem está representada em todo o cérebro –e ambos trabalham/associaam –e não localizada em suas partes/centros (Coudry, 2008, p. 16). São diversos os processos de significação que emergem no contexto de linguagem comprometida por lesões cerebrais, muitos deles são constituídos por sistemas não verbais como gestos, a ação de apontar, a recorrência a objetos, que aliados a linguagem verbal (fala e/ou escrita), ao interlocutor e ao contexto possibilitam a intercompreensão. Esses processos são chamados de alternativos em relação ao sistema da língua. Uns são previstos pelo sistema, outros são tidos como não oficiais, intermediários (Coudry, 2008, p. 11). Essa perspectiva se contrapõe a uma avaliação de

linguagem fundamentada em tarefas descontextualizadas, metalinguísticas e que trata como “erro” os recursos alternativos utilizados pelo afásico frente a sua dificuldade (Coudry, 1988).

De acordo com a concepção de linguagem adotada por Coudry e Possenti (2010), sabe uma língua aquele que exerce sua subjetividade pela linguagem, ou seja, constitui pessoalmente enunciações e constitui-se através dela. Para essa perspectiva, não se pode dissociar a língua do sujeito que fala, já que a língua não é dada, ela é constituída pelos interlocutores, assim, numa concepção sócio-histórica, a linguagem é tomada como lugar de interlocução e de interação. “Quando vista como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os polos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua” (Coudry; Abaurre, 2008, p. 173).

Novaes-Pinto e Santana (2009) salientam que desde a metade do século XX, a partir de Jakobson (1954), a Linguística vem se consolidando como uma área que contribui com a discussão sobre a semiologia das afasias, bem como para os fenômenos que relacionem a linguagem aos processos cognitivos. O caráter multidisciplinar da Neurolinguística permite que a complexidade dos fenômenos cognitivos seja estudada por uma perspectiva que seja compatível com uma visão de cérebro híbrido e dinâmico (como na visão luriana) e uma concepção de linguagem como atividade constitutiva como é proposto pela ND.

O neuropsicólogo russo Aleksandr Romanovich Luria, falecido em 1978, dedicou-se à investigação do funcionamento do sistema nervoso central. Influenciado pelos trabalhos de Pavlov e Vygotsky, adotou uma visão de cérebro funcionando como um todo em contrapartida às teorias localizacionistas. De acordo com Kagan e Saling (1997, p. 19) a abordagem de Luria consiste em “[...] uma tentativa de resolver o conflito entre a visão mecanicista da localização cerebral, que recebeu ímpeto através do trabalho de Broca (1861), e a visão integral ou holística (Flourens, 1824; Lashey, 1929)”.

Para Luria, os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos que não estão localizados em estreitas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio de estruturas cerebrais funcionando em concerto. Esse funcionamento integrado do sistema nervoso permite que um indivíduo acometido de lesão cerebral reorganize as funções comprometidas através de rearranjos neurofuncionais, fenômeno conhecido como *plasticidade cerebral*. Para que essa capacidade de remodelação do cérebro ocorra é imprescindível a interação. As experiências do sujeito com o outro e com o meio permitem que certas regiões cerebrais substituam as funções de regiões afetadas por lesões cerebrais.

O acompanhamento longitudinal

A metodologia da pesquisa é baseada no conceito de dado-achado exposto por Coudry e a partir de um acompanhamento longitudinal com um sujeito afásico. O conceito de *dado-achado* se situa no interior do conjunto de teorias e práticas da ND e a partir dele baseamos nossa prática de linguagem com o sujeito afásico. O *dado-achado* postulado por Coudry (1991/1996) é definido como “produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos linguístico-cognitivos” (Coudry, 2008, p. 22-23). Essa maneira de observar dados de linguagem é compatível com o conceito de dado singular delineado por Ginzburg (1986). Os dados-achados se constituem como pistas para que o investigador possa decifrar a maneira pela qual o sujeito afásico reconstrói sua linguagem quando está envolvido em práticas discursivas, convivendo com sujeitos não afásicos e afásicos.

A coleta de dados é realizada por meio de cadernos de registro de anotações e transcrições de gravações em áudio desses acompanhamentos realizados semanalmente (individualmente) e quinzenalmente (em grupo) no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOIA). O sujeito afásico NS começou a participar dos encontros no ECOIA a partir de maio de 2014, intercalando entre encontros individuais com pesquisadores e em grupo com afásicos e não afásicos. Os dados apresentados neste trabalho foram coletados no período entre novembro de 2014 e dezembro de 2015. Neste período foram realizadas 30 sessões em grupo e 35 sessões individuais. O caderno de registro das sessões auxilia no momento de busca de episódios na medida em que contém as descrições das atividades e observações realizadas pelo pesquisador no momento da interlocução com os afásicos. Para a realização das transcrições dos textos orais utilizamos as normas do Banco de Dados em Neurolinguística (BND) produzido por Coudry, bem como as normas do Projeto Norma Urbana Culta (NURC). A metodologia consiste ainda no princípio da intervenção que é realizada por meio de leitura, escrita de textos e dramatizações que também funcionam como técnicas de coletas de dados.

A intervenção consiste na interação com o participante ao passo que o investigador assume o papel de interlocutor por meio das atividades realizadas, levando em consideração a história de vida e os interesses do afásico com o intuito de reinseri-lo em práticas sociais de uso da linguagem. Com relação ao sujeito afásico NS, durante seu acompanhamento, constatase que a sua habilidade de leitura está parcialmente preservada, assim, foram propostas atividades em que o sujeito pudesse ler em voz alta com a ajuda do investigador. Depois das leituras, realiza-se uma discussão sobre a temática do texto para que NS exponha seu ponto de vista sobre o assunto.

Entre os gêneros textuais trabalhados com NS, podemos destacar a leitura de fábulas. Por exemplo, as fábulas de La Fontaine, a partir dos textos de Esopo, são exemplos de paráfrases na modalidade escrita que se mostraram importantes ferramentas para direcionar as atividades durante o acompanhamento longitudinal, pois contam uma história que se remete a um texto anterior em que podemos refletir sobre o processo de intertextualidade contido nesse gênero. Levando em consideração o fato de NS se interessar por assuntos relacionados à Bíblia, trabalhamos as parábolas de Jesus juntamente com as fábulas uma vez que parábolas e fábulas possuem muitas características em comum, por exemplo, ambas se utilizam de uma história fictícia para fazer uma analogia com a realidade a fim de transmitir um ensinamento. Esta equivalência entre os dois gêneros também foi explorada durante o acompanhamento.

Segundo a resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos necessita de registro na Plataforma Brasil que é uma base nacional de registros de pesquisas para todo o sistema CEP/CONEP. O sujeito participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido afirmando estar ciente e autorizando as gravações em áudio durante o acompanhamento. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB). CAAE: 31945114.8.0000.0055.

O ECOA

O Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECO) é um espaço criado em 2011 pela Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio onde a comunidade acadêmica de professores pesquisadores e de estudantes pesquisadores recebe sujeitos afásicos e que funciona no Laboratório de Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), é um lugar, portanto, onde os sujeitos afásicos, familiares e pesquisadores interagem através de práticas sociais de uso da linguagem. As pesquisas com os sujeitos afásicos no ECO ocorrem através de acompanhamentos individuais e em grupo tendo como base os pressupostos teóricos-metodológicos da Neurolinguística Discursiva.

O sujeito

O sujeito afásico NS tinha 74 anos quando foi internado com quadro de AVC isquêmico de artéria cerebral média esquerda em dezembro de 2013. A ressonância magnética do crânio aponta para achados de RM compatíveis com infarto isquêmico agudo no lobo frontal/opérculo frontal à esquerda,

focos de sinal alterado na substância branca profunda e subcortical, provavelmente representando gliose por microangiopatia isquêmica. A tomografia computadorizada do crânio ainda aponta para ausência de fraturas e estruturas da fossa posterior e da linha média sem alterações. Com base na classificação das afasias de Luria, NS apresenta um quadro de afasia dinâmica que resulta de lesões na parte anterior do lóbulo frontal esquerdo até a área pré-motora (unidade III, zona terciária), cujo problema primário seria o impulso da fala.

Conforme o relatório fonoaudiológico, o paciente, com histórico de AVC isquêmico, não conseguiu responder com coerência perguntas simples feitas em entrevista, não atendeu aos comandos e, muitas vezes, realizava repetição do que foi enunciado. Além disso, para o teste de nomeação, ele não identificou nenhuma das figuras apresentadas, então, como estratégia facilitadora foi dada a primeira sílaba das figuras em questão, contudo o paciente não conseguiu nomear. Com isso, o paciente se enquadra em afasia anômica, de acordo com o relatório do fonoaudiólogo, necessitando de terapia fonoaudiológica.

Com base no acompanhamento longitudinal de maio de 2014 até dezembro de 2015, observamos que NS apresenta dificuldades de escrita e evocação verbal. NS lê em voz alta realizando pausas durante a leitura e sua compreensão está inalterada. Apesar de sua dificuldade em selecionar itens linguísticos, ele não apresenta dificuldades significativas em combinar palavras dentro de uma sentença. De acordo com a classificação de Jakobson (1999), NS apresenta predominantemente dificuldades com o eixo paradigmático da língua, indicando uma afasia de substituição. Em decorrência da dificuldade de encontrar palavras, NS se apoia na fala de seu interlocutor através de repetições de palavras e frases do que foi enunciado. A repetição de NS é tomada nesse trabalho como uma atividade de formulação textual. Nossa proposta é trazer a repetição, a correção, entre outros mecanismos de formulação/reformulação textual como uma estratégia de reconstrução da linguagem, e não apenas como indicador de um déficit linguístico. Ressalta-se aqui que NS exerce a profissão de pastor em uma igreja evangélica o que direcionou as nossas atividades individuais em sua grande maioria com esse sujeito, como veremos na descrição do acompanhamento longitudinal.

Análise e Discussão dos dados

Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir de um acompanhamento longitudinal ancorado numa concepção de linguagem que evidencia a ação reflexiva do sujeito afásico em meio a práticas discursivas, mostrando, assim, o trabalho linguístico do sujeito e não o que falta, ou seja,

o déficit na sua linguagem. Os investigadores estão identificados pelas siglas Irs e NS e o sujeito afásico como NS.

Quadro 1- Dado -05-12-2014

Contexto: neste acompanhamento, assistimos a um vídeo de uma animação da fábula “O Leão e o Rato” e realizamos a leitura da mesma história.

Nº	Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais
1	Irs	o que que você conseguiu entender...assim.. do vídeo?		
2	NS	eh:... um:...um:...um:... pou...um pouco		
Recorte				
3	Irs	então... na hora que o leão tava amarrado quem foi que chegou?	A investigadora estava lendo a história e interrompe a leitura para fazer uma pergunta para NS	
4	NS	eh:...		
5	Irs	o... ra....		
6	NS	o:...ra...to		
7	Irs	isso...		
Recorte				
8	Irs	então... nenhum ato de gentileza é coisa vã...concorda com isso?	Neste momento, a investigadora lê e discute a moral da história para NS	
9	NS	concorda com isso	Falando em tom de voz baixo	
10	Irs	então qual foi a principal lição dessa história? foi a ... gen...		
11	NS	...tileza	NS responde após uma breve pausa	
12	Irs	isso...		
Recorte				

13	Irs	então...depois a gente vai fazer mais atividades de leitura e escrita...viu	No final do acompanhamento, a investigadora explica para NS que acabou a atividade e que haveria outras atividades envolvendo a leitura e a escrita.	
14	NS	eu:...v...ou...que...querer ler... eh...li		
15	Irs	isso... você vai ler....		

Fonte: A Autora (2014)

O turno 2, “eh:... um:...um:...um:... pou...um pouco”, mostra o processo de formulação da enunciação de NS para responder a pergunta realizada pela investigadora. A ocorrência de hesitações e as repetições do item “um” demonstram o planejamento e a verbalização ocorrendo simultaneamente no processo de construção da fala de NS. As hesitações evidenciam que “a fala não é uma matéria de regurgitação de materiais já estocados na mente em forma linguística, mas é um ato criativo, relacionando dois meios, pensamento e linguagem, que não são isomórficos, mas requerem ajustes e reajustes mútuos” (Chafe, 1985, p.78 *apud* Fávero, L. *et al*, 2003).

Durante o acompanhamento longitudinal com o sujeito afásico NS, os investigadores laçaram mão do *prompting* como estratégia de intervenção para formulação da conversação diante das dificuldades de NS para evocar palavras. De acordo com Marinho (2012), o termo *prompting* é utilizado para definir uma situação na qual o interlocutor promove pistas (gestuais, fonológicas, escritas, etc.) que funcionam como auxílio para o falante desenvolver a comunicação com maior fluência.

O *prompting* é um fenômeno bastante abordado na área da Fonoaudiologia, entretanto, a conceituação do termo não se apresenta de forma clara e frequentemente aparece na prática clínica de forma intuitiva. Essa estratégia é também encontrada nas atividades de conversação entre sujeitos não-afásicos, proveniente, geralmente de falta momentânea de acesso ao léxico ou dificuldades de memória. Esse fenômeno se apresenta na linguagem não patológica com sequências, na maioria das vezes, mais curtas em sua extensão, mas tanto em afásicos como em não-afásicos o objetivo do interlocutor ao utilizar essa estratégia é atuar de forma cooperativa na conversação (Marinho, 2012).

No turno 3, Irs pergunta para NS acerca da história que acabam de ler, NS tenta responder e no turno 4 fala “eh:...”. Diante da dificuldade do sujeito, a investigadora realiza uma pista articulatória no turno 5, “o.... ra...”. Então,

NS consegue responder no turno 6, “o...ra...to”, mostrando sua compreensão da história e engajamento na atividade realizada. Durante o acompanhamento, o *prompting* se revelou como uma importante estratégia de intervenção do investigador na reconstituição da linguagem de NS e manutenção da progressão textual durante a conversação.

No turno 9, “concorda com isso”, NS realiza uma repetição do enunciado dito anteriormente pela investigadora na tentativa de responder a pergunta dirigida a ele. Levando em consideração o contexto, infere-se que NS quis responder que também concordava com a moral da história que estava sendo lida. A repetição é tomada aqui como um processo intermediário, ou seja, um caminho alternativo que é realizado pelo sujeito afásico para a reconstrução da sua linguagem.

Quadro 2 - Dado - 20/03/2015

Contexto: no dado a seguir, a investigadora realiza uma atividade de perguntas e respostas sobre o texto “A parábola dos talentos” lido juntamente com NS.

	Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais
1	Irs	o (homem) que recebeu dois talentos duplicou, ou seja né, tinha dois e transformou em?... qua...		
2	NS	quatro ... quatro talentos	PN responde após uma longa pausa	
3	Irs	isso...		
4	Irs	quem são os três homens da história que a gente acabou de ler? ...são filhos, servos ou netos?	A investigadora realiza um quiz sobre o texto que acabou de ser lido	
5	NS	servos...servos		
6	Irs	isso...muito bem		

7	Irs	vamos para a próxima, o que um dos servos fez para esconder seu talento? escondeu em sua casa, jogou em um rio ou enterrou?	A investigadora realiza outra pergunta	
8	NS	seu... seu...seu: casa...é seu casa		
9	Irs	não, ele não escondeu na casa, ele enterrou, mas se ele tivesse se escondido, você acha que seria uma atitude correta? ...não né		
10	NS	porque correto... porque correto... porque correto... eh:...		
11	Irs	correto... ê? ... utilizar o talento né? Então a resposta certa era?		
12	NS	Enterrou		
13	Irs	isso...		

Fonte: A Autora (2015)

O dado 6 evidencia a maneira como NS se comunica com seu interlocutor driblando suas dificuldades linguísticas. Podemos perceber que ele recupera algumas palavras da fala de seu interlocutor e a utiliza como suporte para a construção da sua fala, por exemplo, no turno 10, NS retoma a palavra “correta” da frase “você acha que seria uma atitude correta?” dita pela interlocutora e a insere na expressão “porque correto”. Essa estratégia também é utilizada no turno 8, quando NS retoma a expressão “sua casa” da fala da investigadora e diz “seu...casa” como resposta a questão que foi feita. Dessa forma, NS responde corretamente a pergunta realizada por Irs, interagindo e mantendo o tópico conversacional. Nessa situação de interlocução, o afásico produz novos trajetos para se expressar que “se apresentam como uma relação não oficial, um *gato* que recupera o velho” (Coudry, 2008, p.13).

A fim de relacionar os dados obtidos com a avaliação descrita no relatório fonoaudiológico, retomamos algumas considerações presentes no documento. É exposto no relatório que NS não respondia perguntas simples e realizava com frequência repetição do que foi enunciado. A partir dos acompanhamentos realizados no ECOA, hipotetizamos que para driblar sua dificuldade de evocação, NS utiliza palavras ou frases oriundas fala do interlocutor na tentativa de construir seu enunciado. Portanto, nossa proposta foi evidenciar que a repetição, entre outras atividades de formulação, realizada pelo sujeito não é apenas um indicador de um *déficit*

linguístico decorrente da afasia, mas que para NS, esse fenômeno linguístico se tornou um caminho encontrado para reconstruir sua linguagem.

Quanto às repetições, Marcuschi (1996) salienta que ela é uma das atividades de formulação mais presentes na oralidade, possuindo um vasto conjunto de funções como a contribuição para a organização do discurso, a manutenção da coerência textual e a organização tópica. O autor a define como “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (Marcuschi, 1992, p.31). De acordo com a perspectiva linguístico-interacional do autor, a alta ocorrência de repetição na conversação se dá pelo fato de que na oralidade o processamento e produção ocorrem em tempo real. Assim como outros procedimentos de produção textual na oralidade, a repetição é um recurso linguístico-pragmático que se destina à reformulação textual. Marcuschi (1996) ainda salienta que a ocorrência da repetição na oralidade demonstra a forma como o falante compreende a si mesmo. Ao trazer essas reflexões para a linguagem de sujeitos acometidos de lesão cerebral, constatamos que a repetição na fala evidencia um movimento reflexivo sobre a própria linguagem, bem como a tentativa de ser compreendido. Seguindo o mesmo ponto de vista teórico-metodológico dos estudos textuais-interativos, Barros (1995) toma o fenômeno da repetição como uma estratégia de manutenção da compreensão durante a fala.

No que diz respeito aos estudos da repetição no campo da Neurolinguística, temos o trabalho de Viscardi (2012) que estuda as repetições hesitativas na fala de afásicos e não afásicos a partir de suas características prosódicas. Acerca do fenômeno da repetição, a autora salienta que

na literatura afasiológica, as repetições e hesitações são frequentemente entendidas como indicadores do déficit afásico, assim como as pausas e os alongamentos. Estes elementos são, nos estudos de Afasiologia, usados como parâmetros de avaliação da fluência na fala dos sujeitos afásicos, sendo a capacidade de repetição de palavras produzidas por um interlocutor, por exemplo, um dos pontos aplicados nos testes de avaliação da fala afásica (veja, por exemplo, Rohrer et al, 2008; Moses, Sheard & Nickels, 2007; Dell, Martin & Schwartz, 2007; Miceli, Capasso & Caramazza, 2004; Arbuthnott, 1996; Goodglass & Caplan, 1972). (Viscardi, 2012, p. 98).

Tagliaferre (2008) em sua dissertação de mestrado estuda as formas e as funções da repetição na fala de dois sujeitos afásicos, refletindo acerca das semelhanças e diferenças do fenômeno na fala de afásicos e não afásicos. O estudo se insere no campo da Neurolinguística a partir da análise do estatuto da repetição da fala de um sujeito afásico com afasia expressiva e outro com afasia receptiva. Esse estudo objetivou verificar a frequência de uso, bem como as formas e funções da repetição para abordar as características desse fenômeno, suas semelhanças e diferenças na linguagem normal e patológica.

A autora também destaca a correção como uma estratégia textual-interativa da repetição, acrescentando que embora a repetição seja associada a fenômenos como as parafasias, as perseverações, etc., ainda não há uma inteira definição do estatuto da repetição nas afasias. Os resultados deste estudo mostraram que o afásico se utiliza da repetição de forma plurifuncional assim como o não afásico, ambos repetindo com o intuito de serem compreendidos e de darem sua versão sobre o que é dito.

Considerações finais

A partir dos postulados da Neurolinguística Discursiva, buscamos evidenciar que apesar das dificuldades linguísticas decorrentes de uma lesão cerebral, o sujeito afásico dispõe de alternativas e novos caminhos para interagir. Assim, os procedimentos de formulação textual emergiram como estratégias e desempenharam uma importante função no processo de reconstrução da linguagem do sujeito afásico, visto que é uma atividade interativa e colaborativa.

As correções, as hesitações e as repetições são fenômenos típicos da oralidade e exercem um importante papel no processo de construção do texto falado. Para NS, esses procedimentos se mostraram como um dos principais recursos de elaboração das etapas de construção de sua fala. Os dados mostraram que o sujeito afásico reconstrói a sua linguagem através do estabelecimento de enlaces (Luria, 1987), associações (Freud, 1891 [1973]), seleções e combinações (Jakobson, 1999) que geram novas formas de produção do discurso, possibilitando que a interação seja estabelecida. A ocorrência de procedimentos de formulação textual na linguagem de sujeitos afásicos demonstra que o sujeito é capaz de refletir sobre a própria linguagem, por exemplo, quando repete a fala do interlocutor e a insere em outro turno conversacional com uma intenção comunicativa diferente, retoma a própria fala para se corrigir ou reiterar um enunciado. Além disso, a ocorrência de hesitações em sua fala evidencia o processo de produção da enunciação.

As intervenções realizadas pelos pesquisadores através das atividades desenvolvidas no ECOA possibilitaram a inserção do sujeito nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, bem como viabilizou ao afásico o exercício de sua subjetividade pela linguagem na medida em que ele constrói enunciações e constitui-se através delas. A retomada da fala do interlocutor por NS e o uso do *prompting* pelo pesquisador evidenciaram o importante papel da mediação do outro para a reconstrução da linguagem na afasia.

Referências

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. **Estudos da Língua (gem)**. Vitória da Conquista, UESB, 2008.
- ANDRADE, M, L, F. Neurolinguística discursiva: alguns pressupostos teóricos e metodológicos. **Web Revista Discursividade**, Mato Grosso do Sul, n.7, p. 1-17, 2010.
- ANNUNCIATO, N. Plasticidade Neuronal e Reabilitação. In: **Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp), 1995. v. 4.
- BARROS, D. L. P. de . Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral**. Vol. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- CHAFE, W. Some reasons for hesitating. I: TANNEN, D. & M. SAVILLE-TROIKE (eds.). **Perspectives on silence**. Norwood, New Jersey, Ablex, p. 77-89.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes. 1988.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolinguística. In: **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas. SP: Editora fa Unicamp. 1996.
- COUDRY, M. I. H. Linguagem e Afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolinguística. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 42, Campinas, IEL, UNICAMP, 99-129, 2002.
- FÁVERO, L., ANDRADE, M. L. & AQUINO, Z. Correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H de M. M., (Org.) **Gramática do Português Falado** . vol. 7, 53-76. São Paulo: FAPESP/Humanitas, 1999.
- FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, 1992, p. 9-39. Texto original: 1977.
- FREUD, S. (1891) **A interpretação das afasias**. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e Comunicação**. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1999. Edição original 1954.

JAKOBSON, R. A afasia como um problema linguístico. In: Lemle M.; e Leite, Y. (Org.). **Novas Perspectivas Linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1970. p.43-54. Edição original 1955.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo, EDUSP, 1974 [1949].

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática, 1986

MARCUSCHI, L. A. Repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**-Desenvolvimentos. 2 ed.rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 105-141. (Série Gramática do Português Falado, volume VI).

MARINHO, J. S. **O prompting e suas funções linguístico-interacionais nas afasias**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. O. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 413-421, 2009.

NOVAES-PINTO, R. do C. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

SAMPAIO, N. F. S. **Uma abordagem sociolinguística da afasia: O Centro de Convivência de Afásicos (Unicamp) como uma comunidade de fala**. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SAMPAIO, N. F. S. O centro de convivência de afásicos em foco. **Estudos da Língua (gem)**, Vitória da Conquista, v.6, n.2, p. 67-96, 2008.

TAGLIAFERRE, R. C. S. **Formas e funções da repetição no contexto das afasias**. Dissertação de mestrado em Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

THOMPSON C.K. Neuroplasticity: evidence from aphasia. **Journal of communication disorders**, 33, 4, 357-366. 2000.

VISCARDI, J.M. Repetições hesitativas em fala afásica e não afásica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: v. 54, p. 97-115, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Edição original: 1934).

Avaliação nas escolas: A prática adocente da semana de provas

Manuela Correa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Considerações iniciais

A pandemia da COVID-19 trouxe danos ainda não reparados para a sociedade, afetando variados espaços antes ocupados por indivíduos que, com exceções, nunca haviam experienciado a força avassaladora de um vírus cujo espraiamento exponencial vinha sem precedentes para as gerações atuais. Dentre as inúmeras consequências, destacam-se as perdas humanas, políticas e econômicas, que continuam a afetar as dinâmicas concernentes ao trato social.

O ambiente escolar, inicialmente, passou por telas durante as lições virtuais, se misturou com o presencial no ensino híbrido e voltou ao encontro frente a frente com professores e colegas de turma, mas algumas coisas nunca mais serão as mesmas. Para o corpo docente, que também vivenciava uma situação ainda sem precedentes, foi uma verdadeira corrida em busca de metodologias inovadoras que dessem conta de todas as limitações que a falta de contato presencial impunha (Conserva *et al*, 2020; Amorim e Gomes, 2020; Oliveira *et ali*. 2021; Furtado, *et al*, 2022). Desse cenário, uma necessidade emergiu: aprender novas abordagens e metodologias, com ou sem o apoio da tecnologia ou de treinamentos, da noite para o dia. Tal demanda surgiu como uma avalanche, um desastre natural a ser interceptado para que pudéssemos continuar o processo educacional dentro de uma realidade com perspectivas duvidosas. Na ausência de recursos e suporte econômico, político e/ou mental, muitas instituições ficaram de mãos atadas e não puderam dar prosseguimento até que houvesse algum tipo de garantia. Ainda sem certeza da eficácia, algumas escolas adotaram novos modelos de educação.

Ao longo de um período que durou cerca de dois anos, menos ou mais para algumas instituições, foram adotadas algumas medidas. Havia uma gama de cenários, como a possibilidade de aulas virtuais, que ocorriam de maneira concomitante ou vídeo-aulas. Algumas ementas eram compostas por atividades síncronas e assíncronas, levando professores e professoras à constante inovação de suas metodologias para acompanhar a nova

configuração que se instalava. A distância física não era vista como impedimento para a aproximação social, visto que essa distância poderia ser evitada com o contato virtual, por meio de atividades remotas, ou assim acreditávamos. Em Oliveira *et alii* (2021), a experiência com o ensino remoto em uma escola pública do Rio de Janeiro pedia medidas urgentes a fim de “encontrar maneiras de estimular um maior engajamento, especialmente no que concerne aos estudantes do EM [ensino médio], cuja participação foi destacadamente mais fraca.” (p.276). Em comparação com o ensino fundamental, o relato de experiência demonstrou que alguns grupos mostravam menos interesse nas atividades à distância do que outros:

O contexto social no qual todos foram colocados, ainda sem precedentes, criou barreiras no sistema educacional, mas forçou toda uma comunidade a se adaptar ao “novo normal”. (...) [As] oportunidades e condições de acesso a importantes requisitos para uma educação de qualidade já não eram normais antes da pandemia, e continuaram “anormais” durante a mesma. (Oliveira *et alii*, *op.cit.*, p.277)

A educação enfrentava barreiras nunca ainda postas e avaliar esses alunos e alunas era um desafio maior ainda. Os sistemas avaliativos, que já clamavam por atualizações antes mesmo do período pandêmico, teve de ser adaptado à nova conjuntura por conta da impossibilidade de encontros presenciais. Aparentemente, caminhávamos para um novo desenho da observação do desempenho escolar, pois a pandemia trouxe momentos de reflexão e reconfiguração. No entanto, o que se percebe hoje é que a contenção da avalanche e a aplicação de medidas inovadoras foram em vão, pois há um aparente retorno às tradições formais no que respeita aos instrumentos avaliativos.

O modelo convencional de ensino carece de uma articulação entre avaliação formativa e somativa, pois prevalecem práticas que ainda se mostram insuficientes para diagnosticar o aprendizado de estudantes. Alunos e alunas da escola básica questionam o propósito de determinadas avaliações por temerem que, em lugar de ajudar na evolução do aprendizado, elas possam suscitar perturbações emocionais que se estendem para a vida adulta. Faz-se necessário, assim, investigar as práticas avaliativas vigentes e os resultados que elas revelam a respeito do desempenho dos estudantes. Neste capítulo, abordo algumas propostas de avaliação no contexto de ensino de inglês como língua adicional (ILA), tanto da perspectiva do/a professor(a) quanto do/a aluno/a, questionando a prática atual e propondo ações com base no cenário que se colocou.

A falta de diagnóstico permite o avanço da doença

A avaliação no ambiente escolar tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, podendo trazer resultados relevantes quanto ao desempenho de estudantes, dentro e fora da sala de aula. Com base nas informações coletadas a partir de momentos avaliativos, docentes têm a oportunidade de averiguar como se deu a consolidação de determinado conteúdo. Conforme ressalta Haydt (2011), é a partir desse processo que professores e professoras podem diagnosticar as dificuldades que se apresentam, além de poderem reavaliar as suas próprias práticas:

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. (Haydt, 2011, p. 216)

Portanto, avaliar é, acima de tudo, um processo reflexivo também para o/a docente. Os resultados obtidos das avaliações permitem com que o/a docente os utilize como ferramentas que construam novas medidas pedagógicas para que o/a aluno/a alcance seu maior potencial.

Cabe ressaltar que, uma vez que acreditamos em uma concepção de avaliação como parte do processo educacional e instrumento a serviço de metodologias que visam a transformação social, nos distanciamos de uma prática escolar que utiliza testes e provas de maneira autoritária. Avaliação e autoritarismo, quando juntos, podem servir negativamente como mecanismo de determinação de condutas sociais. Não parece interessante, dentro de uma prática pedagógica que visa a formação de cidadãos, seguir um modelo único e classificatório, que apenas seleciona e exclui. Conforme argumenta Luckesi (1999), as classificações acabam se transformando em números:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente.(...) Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p. 34).

Se o propósito da escola está alinhado com a formação cidadã, mas o corpo docente falha em diagnosticar quando propõe sistemas exclusivamente classificatórios, acompanhados por tons de ameaça e castigo, ele está contribuindo para que o sistema educacional adoecia. A avaliação que cumpre

com o compromisso de criar as devidas condições para que os aprendizes possam alcançar seus objetivos, além de levar em conta as condições mentais em jogo, proporciona um processo de aprendizagem satisfatório. Dialogando com Bloom *et al* (1983), podemos destacar que determinados instrumentos avaliativos possibilitam o aperfeiçoamento saudável do processo de aprendizagem, que beneficia docentes e discentes. Assim, descartamos eventuais resultados negativos de um sistema que classifica, adoce, exclui e afasta estudantes do ambiente escolar.

Considerando as ressalvas feitas até então, coloca-se o questionamento: até que ponto está sendo avaliado o processo e até que ponto está sendo avaliado o produto? Enquanto docentes que trabalham com línguas, mais especificamente ILA e no contexto escolar, a avaliação do desempenho de um(a) aluno/a costuma estar relacionada a dois momentos: seu rendimento em termos linguísticos, *i.e.*, à sua produção escrita ou oral, e seu progresso ao longo de determinado espaço de tempo, de maneira contínua. A seguir, vou tratar dos diferentes tipos de avaliação mais comumente utilizados dentro do contexto estabelecido.

Avaliação diagnóstica

Existem variadas maneiras utilizadas para o diagnóstico do rendimento escolar e que servem como componentes fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Nas palavras de Lima (2003):

No processo de avaliação, o ser humano lança mão, desde a infância, de suas experiências vividas, do que sabe, do que percebe, dos conhecimentos acumulados, presentes em seu meio, e aos quais ele tem acesso, dos instrumentos culturais, das várias formas de agir que ele constituiu através da experiência cultural. (Lima, 2003, p.7)

Haydt (2011) argumenta que avaliações, classificatórias ou não, devem estar voltadas para o objetivo central, que é promover o desenvolvimento do indivíduo, dentre todos os aspectos da educação. No que concerne ao ensino de ILA, os processos avaliativos praticados são múltiplos, podendo ocorrer por meio de variações do expressar-se, da oralidade e gestualidade à escrita, dentre outras, de forma que se possa identificar os fatores determinantes que interferem no processo de aprendizagem. Em síntese, podemos dividir a avaliação a partir da seguinte classificação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa (Brindley, 1989; Ur, 2008; Haydt, *op.cit.*; Miquelante *et ali*, 2017).

A avaliação diagnóstica parte do conhecimento prévio do/a estudante e oferece ferramentas necessárias para que ocasionais adaptações sejam feitas em determinado programa de ensino. Ela viabiliza a tomada de decisões e aplicação de mudanças no decorrer de um processo a partir das informações

levantadas, que abrem espaço para que novas rotas sejam traçadas a fim de auxiliar o/as estudantes a alcançarem seus objetivos. O diagnóstico é “condição sine qua non do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade”. (Miquelante *et ali, op. cit.*, p.259). Em outras palavras, o diagnóstico pode oferecer as causas subjacentes de deficiências de aprendizagem específicas, o que possibilita estabelecer mudanças, assegurando a reparação das dificuldades evidenciadas.

Considerando os desafios enfrentados na educação básica e para dar prosseguimento à análise proposta neste trabalho, irei me restringir à dicotomia avaliação formativa *versus* avaliação somativa, partindo de um entendimento da avaliação diagnóstica como parte do processo formativo.

Avaliação formativa

A avaliação formativa leva em consideração a produção discente no contexto de sua aprendizagem para que o/a estudante possa reparar suas incorreções e evoluir no aprendizado. Conforme ressalta Penny Ur (2008), o objetivo da avaliação formativa não tem foco na conclusão, mas sim na formação, como o próprio termo faz referência. Podemos definir a avaliação formativa como um conjunto de práticas diárias integradas, que fornece evidências qualitativas do processo de aprendizagem enquanto ele ocorre.

No contexto de ILA, a avaliação formativa é considerada componente integral do processo de aprendizagem. Avaliar de maneira formativa nas aulas de línguas é tomar medidas a partir da produção, escrita e/ou oral, do estudante, conforme descrito no exemplo a seguir. O resumo informa como se deu o processo de avaliação formativa em uma escola pública do Rio de Janeiro para estudantes do ensino médio e, em seguida, o passo a passo detalhado desse trabalho:

Resumo: com base na temática presente no conteúdo programático do seguimento, o grupo de estudantes participou de um conjunto de atividades relacionadas à criminalidade na nossa sociedade, que incluía: a) aquisição de vocabulário necessário para a produção de um texto narrativo dentro do contexto apresentado; b) exercício de argumentação e fluência com a problematização de casos relevantes na sociedade; c) prática de tempos verbais prioritariamente utilizados em textos narrativos; d) reconhecimento e aplicabilidade da coesão no texto por meio de atividades de leitura e interpretação; e) implementação do uso de elementos discursivos que promovem fluidez ao texto, falado e/ ou escrito.

Vale ressaltar a importância dada ao processo de correção em forma de *feedback*, pois, como destaca Levinson (2013), a própria ausência de uma resposta a determinada atividade acaba sendo um *feedback*. Em uma perspectiva metafórica, podemos fazer o seguinte questionamento: como

o/a aluno/a saberia se o caminho que estava percorrendo levava ao seu destino se não havia placas apontando o momento em que deveria fazer a curva? Portanto, as práticas adotadas contavam com evidências baseadas nas produções dos estudantes, que eram trabalhadas com o intuito de serem reforçadas ou reparadas, em uma relação simbiótica do processo.

A avaliação ocorreu ao longo de 6 encontros presenciais, da seguinte maneira:

Passo 1: Vocabulário e discussão

Em um primeiro momento, a docente coletou informações do grupo a fim de obter um diagnóstico do conhecimento prévio da turma a respeito do assunto abordado. Então, apresentou novo vocabulário, específico para a realização da nova tarefa, incluindo tanto itens lexicais quanto marcadores discursivos. Em seguida, com base na leitura e interpretação de um texto narrativo sobre determinado crime, estudantes eram levados a opinar sobre o julgamento dado, levando em consideração os variados pesos e medidas que operam na nossa sociedade.

Passo 2: Argumentação e fluência

A docente promoveu um debate no qual se problematizavam os julgamentos e punições dentro de um espectro de criminalidade que ia de pequenos delitos a crimes hediondos. O debate culminou em pequenas apresentações orais, cujo objetivo era argumentar a favor e/ou contra as punições aplicadas. Considerando que um diagnóstico já havia sido feito no primeiro momento, a apresentação oral foi o segundo momento do processo avaliativo. A partir da fala do/as estudantes, a docente observou algumas interferências linguísticas que poderiam prejudicar a comunicação, como inadequações gramaticais que resultavam em interpretações múltiplas ou pronúncias de determinadas palavras que poderiam gerar algum tipo de ruído na transmissão da mensagem. Os deslizes pontuais foram mencionados e abordados em sala de aula, além de serem levados em consideração para o planejamento das aulas seguintes.

Passo 3: Reparação

Com base no resultado dos momentos avaliativos precedentes, a docente detectou a necessidade de rever alguns conceitos gramaticais a fim de organizar e facilitar a produção escrita, etapa seguinte da avaliação formativa.

Passo 4: Produção escrita

Uma vez trabalhadas as dificuldades emergentes dos instrumentos avaliativos empregados nos passos anteriores, demos prosseguimento à produção textual, com foco na escrita de um texto narrativo. O objetivo estava centrado na produção de um texto coeso, com adequado uso dos tempos verbais e dos marcadores discursivos trabalhados e reparados, além do vocabulário adquirido e praticado em sala de aula.

Passo 5: *Feedback* e reescrita

O texto escrito revelou uma limitação quanto ao uso de elementos discursivos, como o uso invariável e excessivo do mesmo marcador contrastivo *but* (mas), que poderia ter empregado de forma intercalada com outros marcadores de conhecimento da turma, como *however* e *although* (contudo; todavia), trazendo maior fluidez à leitura do texto. A partir dessa informação, o próximo momento avaliativo teve como ponto de partida um momento de *feedback*, no qual à turma foi apresentado tal uso limitado de marcadores.

Passo 6:

A última etapa culminava em uma reescritura do texto narrativo, no qual o/a estudante tinha a possibilidade de colocar em prática todos os passos ao poder reparar erros e

inadequações, como a grafia de palavras, emprego de marcadores discursivos e adequação dos tempos verbais. Foi constatado um enriquecimento da habilidade, visto que o trabalho resultou em textos mais produtivos, coesos e fluidos.

O exemplo de avaliação descrito, dividido em etapas e que terminou com uma produção textual, é resultado da implementação de um processo formativo e que trouxe melhorias significativas. Este processo auxilia no reconhecimento do progresso e das dificuldades, tanto do/ estudantes quanto do/ docente, para que necessárias mudanças possam ser aplicadas ao ensino.

Tendo dissertado a respeito da avaliação formativa, passo, a seguir, à avaliação do tipo somativa.

Avaliação somativa

Na avaliação somativa, mais especificamente no contexto de ILA, o/a docente avalia determinado aspecto do conhecimento do/a aluno/a para detectar seu nível de proficiência na língua ou, ainda, o quanto aquele/a estudante progrediu ao longo de um espaço de tempo. Para Luckesi (2011), conforme anteriormente apontado, a avaliação somativa é excludente e, por vezes, feita de maneira autoritária, seletiva e ameaçadora. Enquanto a avaliação formativa é um processo realizado no decorrer de um programa institucional, com foco no aperfeiçoamento, a avaliação somativa tende a ocorrer na forma de eventos pontuais, visando o julgamento de determinado programa.

De acordo com Ur (2008), ainda que façam parte do trabalho docente, avaliações somativas contribuem muito pouco para o processo de aprendizagem. Para a autora, uma prova é apenas um evento e não deve ser considerado instrumento válido de avaliação por não fornecer uma amostra justa do nível de proficiência de um(a) estudante. Ademais, ela destaca que se esse tipo de aferência for a única forma de determinar o conhecimento do aprendiz, o corpo docente estaria contribuindo para um processo estressante de aprendizagem. Para Brindley (1989), existem algumas alternativas mais interessantes que fogem às tradicionais avaliações descritas até o momento, como:

- avaliação docente: a/o professor(a) avalia o desempenho do/a estudante
- avaliação contínua: a nota final é uma combinação de notas que o/a estudante recebe ao longo do curso
- autoavaliação: estudantes avaliam o próprio desempenho
- portfólio: estudantes acumulam todas as atividades e projetos feitos durante o período e este portfólio serve de base para sua nota.

Diante dos procedimentos descritos por Brindley, ressalto, ainda, a importância da autorreflexão docente. Ainda que não diga respeito ao

estudante diretamente, esse evento traz vantagens ao processo de aprendizagem, pois cria uma oportunidade para que o/a professor(a) repense as suas práticas pedagógicas e trace, caso julgue necessário, novos caminhos que visem o melhor aproveitamento das aulas por parte do corpo discente.

Diferentemente da formativa, a avaliação somativa é tradicionalmente utilizada nas escolas para a classificação de estudantes por meio de provas que resultam em notas. Silva (2011) destaca que precisamos ressaltar o papel significativo da avaliação somativa, visto que é evidência do término de um procedimento. Por outro lado, Luckesi (2011) alerta para a necessidade de fazermos uma distinção entre avaliação e prova: enquanto a primeira tem mais chances de ser significativa e inclusiva, a segunda desconsidera o ritmo de aprendizado dos variados processos de ensino, o que pode ser uma prática excludente. Desta forma, a avaliação somativa está mais distante de um sistema que trabalhe as dificuldades e se aproxima daquilo que Luckesi (*op. cit.*) alerta como prática ameaçadora, autoritária e seletiva, cujo foco não está nos desafios do percurso, mas sim na chegada. Nessa mesma linha, Furtoso (2008) defende que o que faz a diferença no ensino não é o resultado, mas sim o caminho percorrido para se chegar a ele.

Considerando os argumentos apresentados até o momento a respeito dos variados tipos de avaliação, passamos a avaliar a prática da semana de provas, estabelecida em muitas instituições de ensino, a fim de obter uma visão mais nítida do prisma que se coloca.

A semana de provas como prática *adoecente*

As formas de avaliação abordadas até então apresentam aspectos positivos e negativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem como um todo. Por vezes, avaliações somativas são práticas impostas ao corpo docente, tornando-se mandatória a aplicação de provas em períodos específicos do ano letivo. Uma prática recorrente em escolas públicas e particulares, a semana de provas consiste em um período em que estudantes comparecem ao local tão somente para cumprirem com as demandas da instituição, para estarem presentes todos os dias da semana para exclusivamente fazerem provas. Desta maneira, em um mesmo dia, o/a estudante faz, em média, de 2 a 5 provas, de matérias distintas, tendo de retornar no dia seguinte para mais uma maratona de exames. A rotina costuma se repetir, por uma ou mais semanas, até que as aulas retornem à normalidade, e o resultado muitas vezes é fator determinante do fracasso ou sucesso escolar do período letivo em questão.

A fim de averiguar como se dá a maratona de provas a partir da perspectiva discente e com o objetivo de melhor entender as consequências dessa rotina escolar, um trabalho foi conduzido com turmas de ensino médio

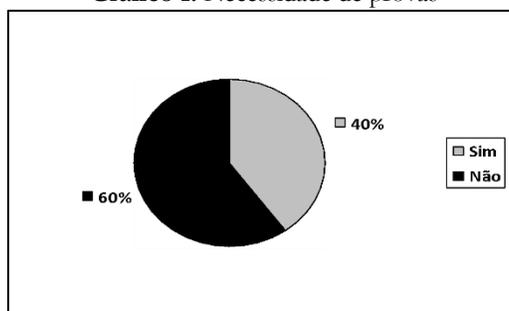
de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. A amostra é composta por 55 estudantes que realizaram uma meta-avaliação, na qual responderam a um questionário sobre as práticas avaliativas adotadas na instituição, mais especificamente uma comparação entre aquelas que se enquadram no perfil somativo e formativo. No questionário reflexivo, composto por três perguntas, alunos e alunas tiveram a chance de expressar, de maneira escrita, suas visões quanto à prática vigente das avaliações escolares, além de propor alternativas que julgassem eficazes.

O exercício de reflexão era composto pelas seguintes perguntas:

- a) Você acha que provas são necessárias?
- b) Como você se sente durante a semana de provas?
- c) Qual a melhor forma de se avaliar um(a) aluno/a, na sua opinião?

Para a primeira pergunta, os resultados obtidos encontram-se no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Necessidade de provas



Fonte: a autora.

O gráfico 1 mostra que 40% dos indivíduos acham necessária a aplicação de provas sob o argumento de que elas evidenciarão o desenvolvimento do estudante e o prepararão para atividades futuras, como o ENEM. A maioria dos participantes (60%) não está de acordo com a necessidade de fazer provas. Para essa parcela de estudantes, o progresso deve ser atestado com a presença do/a docente e durante a aula, pois a aferência do conteúdo estaria necessariamente atrelada ao que o/a professor(a) abordou em sala. Acredito que esse ponto esteja relacionado com a cobrança de conteúdo que consta em materiais utilizados de maneira assíncrona. Interessantemente, dois indivíduos ressaltaram que há países que não adotam o sistema de provas em seus sistemas avaliativos e, ainda assim, servem de modelos educacionais para o mundo.

Vale ressaltar que 100% dos indivíduos, a favor ou não da aplicação de provas, afirmaram serem contra a prática da semana de provas, defendendo

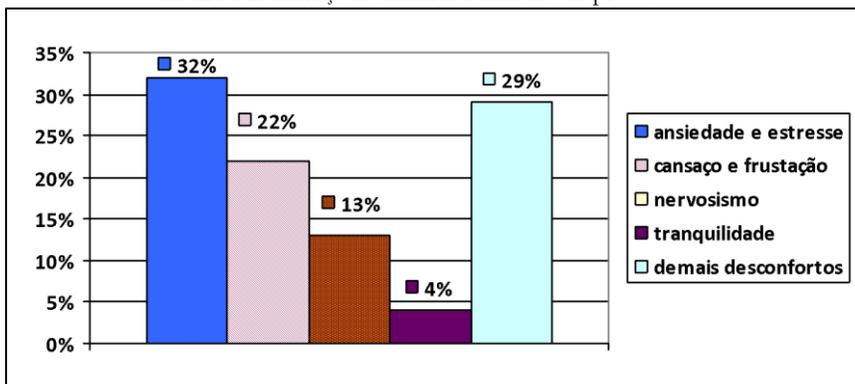
que outros métodos de avaliação trariam mais benefício aos estudantes, pois provas escolares acumuladas na mesma semana não acompanhariam o progresso discente da melhor maneira. Alguns sugerem que o progresso pode ser atestado com acompanhamento contínuo e atividades de naturezas variadas. Há relatos interessantes de que provas devem servir “para testar e não avaliar”, o que demonstra uma crítica ao sistema de avaliação vinda do corpo discente, que parece estar muito consciente do papel educacional da avaliação escolar.

A segunda questão proposta no momento reflexivo diz respeito ao sentimento que prevalece durante a semana de provas, a partir da seguinte pergunta:

b) Como você se sente durante a semana de provas?

O gráfico 2 é composto pelas sensações abordadas nos questionários: ansiedade, estresse, cansaço, frustração, nervosismo e tranquilidade. Em “demais desconfortos” há uma série de sensações mencionadas pelos indivíduos, mas que, por serem menos comuns, foram agrupadas em um mesmo item, que será melhor detalhado posteriormente:

Gráfico 2. Emoções durante a semana de provas



Fonte: a autora.

Os dados revelam que prevalecem sensações negativas para 96% dos estudantes e que apenas 4% expressam tranquilidade durante a maratona de provas. Ansiedade e estresse foram os sintomas mais apontados no questionário, totalizando 32% dos dados, enquanto cansaço e frustração fazem referência a 22% dos indivíduos e 13% dos estudantes revelaram se sentirem nervosos na semana de provas. Alguns indivíduos reportaram outras emoções negativas, em menor quantidade, agrupadas em “demais desconfortos”, podendo ser de natureza mental e física: sensação de

sobrecarga, pressão escolar, pressão familiar, compulsão alimentar, dor de cabeça e insônia.

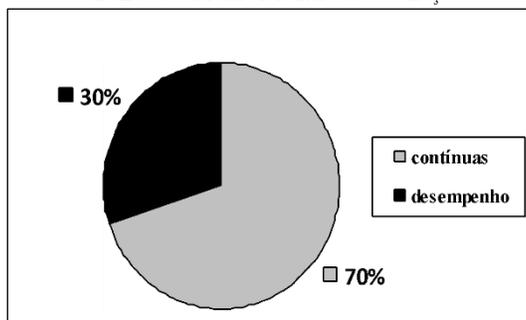
O gráfico aponta para dados alarmantes e que vão ao encontro do que se espera do espaço escolar. A semana de provas, para o/as estudantes, é uma prática docente que adocece, ou *adoecente*, que gera tamanho desconforto, o que a torna altamente questionável, pois foge do que se espera de uma proposta pedagógica que visa a formação de cidadãos e cidadãs atuantes críticos.

Na tentativa de estabelecer um diálogo e abrir um espaço de trocas, propus uma última questão ao questionário, com a seguinte pergunta:

c) Qual a melhor forma de se avaliar um(a) aluno/a, na sua opinião?

De maneira unânime, estudantes afirmam que provas devem ter menos peso na nota, pois reconhecem que podem ocasionar pressão e desconforto, afetando negativamente o resultado. O gráfico 3 nos mostra que, da perspectiva discente, avaliações contínuas e desempenho deveriam ser o foco das médias escolares:

Gráfico 3. Melhor forma de avaliação



Fonte: a autora.

Para 70% dos indivíduos questionados, a continuidade de avaliações seria a melhor maneira de obter resultados que evidenciam o conhecimento trabalhado ao longo das aulas, pois o conteúdo estaria “fresco na memória”. Com isso, repudiam uma semana direcionada para provas, pois defendem que, além de serem muitas matérias acumuladas em um pequeno período, também acordam que é na sala de aula onde aparecem as dificuldades e facilidades de cada aluno/a. Em contrapartida, uma pequena parcela (30%) revela ser contra qualquer tipo de avaliação conteudista, sugerindo, ainda, o uso de jogos e do julgamento docente para compor a nota. Para esse grupo, avaliações que consideram o desempenho em sala de aula levam em consideração o esforço do/ aluno/a e tornam o ambiente escolar um local mais agradável e instigante.

Os resultados apresentados revelam que, apesar do reconhecimento da importância da aplicação de provas, o corpo docente acredita que uma semana dedicada a esse tipo de avaliação gera transtornos físicos e emotivos. Acreditam que podem beneficiar de avaliações que tornem o processo fluido e confortável, visando objetivos que possibilitem a prática de etapas importantes para seus futuros, mas que preservem a saúde mental desses indivíduos em prol de um ambiente escolar saudável.

Considerações finais

A pandemia trouxe sequelas que permanecem atualmente, ainda que tenham se passado mais de quatro anos do ocorrido. O tempo de reclusão e a falta de contato pessoal afetaram o trato social entre os indivíduos, de uma forma geral, agravando questões psicológicas já antes diagnosticadas. Atenção específica deve ser voltada aos jovens que enfrentaram esse momento, sem precedentes, no auge da infância e da juventude, quando essas habilidades se desenvolvem de maneira exponencial.

No que se refere ao âmbito pedagógico, é senso comum que a docência requer um trabalho constante de reflexão, tanto do ponto de vista do planejamento de aulas como da avaliação dos processos de aprendizagem, a fim de que sejam construídos de forma a atenderem as necessidades dos estudantes. Sabemos que, muitas vezes, as rotinas institucionais e sistemáticas do contexto em que professores e professoras se encontram servem como impedimento desse processo de adaptação, mas não podemos desconsiderar que os contextos variam. É inegável a necessidade da avaliação como parte integrante da aprendizagem, mas, enquanto educadores, é de suma importância avaliar, também, os resultados obtidos dos processos adotados e a forma como os indivíduos afetados.

Uma prática sistemática e padronizada desconsidera fatores inerentes à sala de aula, como os contextos variados em que cada aula ocorre, o perfil da turma e do/a professor(a), e as necessidades que se apresentam em cada ambiente, dentre muitos outros fatores que não cabem a esse capítulo. A autonomia docente, imprescindível na construção do trabalho pedagógico, mais especificamente quanto à personalização dos instrumentos avaliativos, é muitas vezes obstruída por demandas institucionais.

Ao tratar da pedagogia do exame, Luckesi (2011) argumenta que temos uma prática escolar voltada para exames, como vestibulares e ENEM, pois são a porta de entrada das universidades. Por esse motivo, tal prática acaba sendo usada por docentes como motivadores do ensino em um sistema que reprova e exclui, diminuindo a importância do processo de desenvolvimento cidadão e priorizando a nota. Devemos nos questionar a que ponto estamos

fazendo de fato uma avaliação da aprendizagem se estamos aplicando exames para fins de nota.

À luz dos argumentos e apontamentos apresentados neste capítulo, emerge a necessidade de um trabalho avaliativo que obtenha resultados positivos na linha de chegada, mas que priorizem a trajetória. A prática pedagógica inclusiva, construtiva e saudável parece necessitar de uma articulação entre os diferentes tipos de avaliação, que visem a evolução do processo de aprendizagem, que possibilite a prática de provas que não levem à extrema exaustão e que considere os seres participantes como indivíduos em formação.

Referências

AMORIM, E.K.N. e GOMES. T.E. O ensino de língua inglesa e a BNCC: um estudo de caso. **Revista Educação e Humanidades**.v.1, n. 2, jul-dez, p. 417-435, 2020.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRINDLEY, G. **Assessing achievement in the learner-centred curriculum**. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University, 1989.

CONSERVA, D.P e COSTA, M. A. M. O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática. **ETD-Educação Temática Digital**, 1: 234-252, 2020.

FURTADO, F.G.; ALBERTO, J.C.H., REBECA, K.F. (2022). Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: Antes, durante e após a pandemia. *Revista Linguagem & Ensino*, 25(especial), 179-204. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/10.15210/RLE.V25especial.4443>. Acesso em 15 abril 2024.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

LEVINSON, Stephen C. **Action formation and ascription**. The handbook of conversation analysis, ed. by Tanya Stivers and Jack Sidnell, 103–30. Malden, MA: WileyBlackwell, 2013.

LIMA, E. S. **Avaliação na Escola**. São Paulo, SP: Sobradinho 107 Ltda ME, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Manuela C., ARAÚJO, Patrícia C., ACCIOLY, Roza L. Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia. **Signo**, n. 46. 272-277. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15690>. Acesso em 15 abril 2024.

MIQUELANTE, M. A., PONTARA, C. L., CRISTÓVÃO, V. L., SILVA, R. O. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trab. linguist.apl.56(1)**.2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135060199881>. Acesso em 14 abril 2024

SILVA, Denise Prado. **A avaliação somativa nas sequências didáticas para o oral e escrita em Português**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4661>>. Acesso em: 15 abril 2024.

UR, Penny. **A course in language teaching: Practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Autoras e autores

Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas)

Professora associada do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS. Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006), e mestre em Ensino de Português como Língua Não-Materna/L2 pela Universidade de Coimbra (2023). E-mail: alessabaldo@gmail.com

Ana Caroline Barbosa de Souza (Universidade Federal de Campina Grande)

Graduanda do oitavo período de Letras Inglês na UFCG. Participante do projeto de extensão Cultivando as sementes da ação climática em uma escola pública de Campina Grande-PB: aulas de Inglês, ativismo jovem e mudanças climáticas. UFCG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: carolinebarbosahunter321@gmail.com

Ana Luiza Moreira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Graduanda do curso de Letras – Português/Francês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integra, na qualidade de aluna pesquisadora, o Grupo de Pesquisa *Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas*, no qual desenvolve investigações no âmbito da Linguística, com foco na Língua Francesa e no bilinguismo. Sua atuação acadêmica está alinhada às abordagens contemporâneas da gramática, com ênfase nos pressupostos teóricos e metodológicos da Gramática de Construções, dos Modelos Baseados no Uso e da Linguística Cognitiva, além de contemplar perspectivas da Sociolinguística voltadas às práticas multilíngues e à variação linguística em contextos de contato de línguas. E-mail: analuizamoreira.fr@gmail.com

Ivan Vasconcelos Figueiredo (Universidade Federal de São João del-Rei)

Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Letras - Teoria Literária e Crítica da Cultura, na linha de pesquisa Discurso e Representação Social, pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Doutor em Estudos Linguísticos, na área Linguística do Texto e do Discurso, linha de pesquisa Análise do Discurso, pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor Associado I no curso de Comunicação Social/Jornalismo. Tem experiência nas áreas de assessoria de

comunicação, linguística (com ênfase em análise de discurso) e estudos culturais. Possui interesse de pesquisa em comunicação organizacional; e em Estudos Críticos de Discurso decoloniais. Integra o Programa de Mestrado em Letras (Promel), na linha Discurso e Representação Social (2014 - atual). Na área da Extensão Universitária, procura o estabelecimento de pontes para a democratização do acesso e uso de bens artístico-culturais. Desempenhou a função de Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários na UFSJ (junho/2016 a maio/2020), período em que presidiu a Comissão de Extensão da instituição. Coordenou o Programa Institucional de Extensão Universitária Inverno Cultural UFSJ (junho/2016 a maio/2020). Integrou a equipe de coordenação da Regional Sudeste, no papel de secretário de comunicação, do Fórum de Pró-Reitoras(es) de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) (2017 e 2018); no âmbito da coordenação nacional, desempenhou o papel de coordenador de comunicação da gestão (maio/2018 a maio/2019) e de coordenação da área temática Comunicação (maio/2017 a maio/2019). Realizou pesquisa de pós-doutoramento (maio/2020 a maio/2021) em Estudos de Linguagens no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). De junho/2021 a fevereiro/2023, atuou como vice-coordenador do Curso de Graduação em Comunicação Social da UFSJ. Desde fevereiro/2023, desempenha a função de coordenador do Curso de Graduação em Comunicação Social da UFSJ. E-mail: ivanvasconcelos@ufsj.edu.br

Jean Ignacio Lima (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEV - UFRJ). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLIN - UFRJ). Graduado em Letras pela Universidade do Grande Rio, com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência e interesse na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria semiolinguística do discurso, argumentação, enunciação, semântica e pragmática. Foi bolsista CNPq no mestrado e bolsista CAPES no doutorado. Atualmente, é pesquisador do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV - UFRJ), associado à linha de pesquisa: texto e discurso, pragmática e semântica do Português. É membro do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD-Rio - UFRJ) e é professor de Língua Portuguesa na SME de Rio Claro - RJ. E-mail: prof.jeanignacio@gmail.com

João Pedro Wizniewsky Amaral

Professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui doutorado e mestrado em Estudos Literários pela mesma instituição. De 2015 a 2019, atuou como professor de inglês e de literatura na rede estadual do Rio Grande do Sul, e foi professor assistente de português na Towson University/MD, nos Estados Unidos, de 2019 a 2020. É cofundador do projeto educacional de extensão Estúdio de Criação, vencedor, em 2018, do 11º Prêmio Professores do Brasil, promovido pelo MEC, na categoria Ensino Médio - Região Sul. E-mail: jpwamaral@gmail.com.

Manuela Correa de Oliveira

Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada no Instituto de Aplicação da Universidade (CAp-UERJ), e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua na educação básica e no ensino superior com disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa como língua adicional. E-mail: manuela.uerj@gmail.com

Marcos Luiz Wiedemer

Professor adjunto (linguística) da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, atuando no curso de Letras (Português/Inglês) e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Procientista (UERJ/Faperj). Doutor em Estudos Linguísticos (UNESP), com bolsa sanduíche na Erfurt Universität, Alemanha; Mestre em Linguística pela UFSC e licenciado em Letras (Português/Inglês) pela FURB. Foi Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), gestão 2016-2018/2018-2020. Membro (pesquisador) dos grupos de pesquisa Discurso & Gramática (UERJ) e Estudos Sociofuncionalistas (UFMS) e Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas (GPGCIL/UERJ). Foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL) (biênio 2022-2023). Coordenador do Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino (LABLETRAS/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas. E-mail: mlwiedemer@gmail.com.

Mariana Fonseca Favre

Mariana Fonseca Favre é doutora em Letras em francês como língua estrangeira. A sua tese, defendida em 2017 na Universidade de Genebra, contribuiu para documentar, através da análise das interações, a intercompreensão integrada, abordagem que propõe construir saberes disciplinares a partir da intercompreensão das línguas românicas. Colaboradora na Escola de Língua e Civilização Francesas (ELCF) da

Universidade de Genebra desde 2010, Mariana Fonseca realiza atividades de ensino em diferentes domínios relacionados com o FLE: didática do plurilinguismo e intercompreensão, ensino do francês para um público de adultos migrantes, análise de interações, etc. Os seus interesses de investigação dizem respeito, principalmente, ao papel do plurilinguismo na construção de conhecimentos em sala de aula e, mais recentemente, em dispositivos do tipo MOOC. E-mail: mariana.fonseca@unige.ch

Paulo Antonio Pineiro Correa (Universidade Federal Fluminense)

Professor Associado de Língua Espanhola da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, tendo realizado Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, onde é líder do grupo de pesquisa Laboratório Intercultural. Sua pesquisa é dedicada à relação entre pragmática e sintaxe, Linguística Cognitiva, Funções Informativas e conceptualizações culturais, na descrição do espanhol, inglês e português. Tem publicações em revistas Qualis A, entre outras, a D.E.L.T.A, Signo y Señá (Argentina), Trabalhos em Linguística Aplicada, Forum Linguístico, Gragoatá e Linguarum Arena (Portugal). É autor de Escrever em Espanhol (Pontes, 2021) e co-autor da coleção Confluencia, de espanhol para o Ensino Médio (PNLD 2018). <https://uff.academia.edu/PauloPinheiroCorrea> E-mail: papicorrea@gmail.com

Raiane Silva Souza

É graduada em Letras Modernas e possui mestrado em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Suas áreas de pesquisa são aquisição e patologias da linguagem, e neurolinguística com ênfase no estudo da afasia. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (GPEN/Uesb/CNPq). Atualmente, é professora na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. E-mail: raianes.souza@hotmail.com

O livro *Linguagem, Ideologia e Argumentação: Análises Discursivas em Contextos Midiáticos, Sociais e Educacionais* reúne investigações que têm como eixo comum a análise do discurso em suas múltiplas materializações e atravessamentos ideológicos. Partindo de perspectivas teóricas diversas, os capítulos compõem um panorama plural de reflexões sobre o papel da linguagem na constituição de sentidos, nas relações de poder e nos processos de subjetivação, em contextos que vão da mídia à escola, passando pelo cinema, pela publicidade e pelos discursos religiosos.



ISBN 978-65-265-2235-6



9 786526 522356 >