

# DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 8. N. 1 ♦ 2021 jan-jun



ISSN 2594-6269

Universidade Estadual da Paraíba  
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz  
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

## Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil ♦ Vol. 8. n. 1 - Janeiro-junho de 2021 ♦ 178p.

ISSN 2594-6269

Editor: Prof. Dr. José Domingos

Contato: [revistadiscursividades@gmail.com](mailto:revistadiscursividades@gmail.com)

<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB

Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário

Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500

Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: Reprodução da obra “Menino e o carneiro”, 1954. Candido Portinari

Editores: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA  
[marcadefantasia@gmail.com](mailto:marcadefantasia@gmail.com)  
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



## Equipe Editorial

### Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos – Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

### Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Prof. Dr. Henrique Magalhães – Universidade Federal da Paraíba (Brasil)

### Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres – UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Marina Magalhães – UFAM, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tânia Maria Augusto Pereira – UEPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, Brasil

### Conselho Científico (Pareceristas)

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN, Univ. Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Bruna Maria de Sousa Santos – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, Brasil

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, Brasil

Máira Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, Brasil

Marcelo Vieira da Nóbrega – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Simone Dália de Gusmão Aranha – UEPB, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

## Sumário

**Editorial** 6

### Artigos

**O professor de Língua Portuguesa e o ensino da gramática:  
licenciatura e ensino básico em uma perspectiva circular** 10  
Ritacy de Azevedo Teles  
Lazaro Rodrigues Tavares

**The affective aspect in the teaching and learning  
of english as a foreign language to elderly people** 30  
Elyonara Ferreira Borges  
Karyne Soares Duarte Silveira

**Tutoria em língua inglesa: suporte pedagógico  
em ambiente de aprendizagem remota** 61  
Giovana Silva Santos  
Leandro de Souza Silva  
Antonio Genário Pinheiro dos Santos

**Aspectos de oralidade em manuais de língua portuguesa  
da rede municipal de ensino de São João do Cariri - PB** 84  
José Gabriel Farias de Brito  
Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes

<b>O gênero capa de revista em perspectiva Dialógico-discursiva</b>	102
Manassés Morais Xavier	
<b>#Desmonetizasikera: o net-ativismo na campanha de desmonetização contra o discurso de ódio na televisão</b>	122
Marina Magalhães Matheus Soares Mendes Cruz Karina Espínola Guedes do Vale	
<b>A tríade semiótica</b>	154
Linduarte Pereira Rodrigues	

## Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O artigo inicial apresenta reflexões relativas ao ensino de gramática nos níveis básico e superior a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, tendo em vista a necessidade de alinhar as diversas concepções gramaticais atuais com a prática docente. Nesse sentido, propõe contribuições concernentes ao ensino de gramática a partir de um viés produtivo e contextualizado, bem como aponta possíveis etapas metodológicas que contribuam para diminuir as assimetrias entre a teoria e a aplicação do ensino de Língua Portuguesa por parte dos professores, tais como identificação de conteúdos gramaticais e suas abordagens, consulta a documentos oficiais (PCNs e BNCC) e verificação contextual de egressos de cursos de Licenciatura em Letras.

O trabalho seguinte, intitulado *The affective aspect in the teaching and learning of english as a foreign language to elderly people* tem como objetivo compreender o papel da emoção (aspecto afetivo) no ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira para idosos. Os dados desta pesquisa foram gerados

por meio de relatórios reflexivos e de uma entrevista presencial com alunos da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O estudo baseia-se em Moita Lopes (2009), que traz o conceito de Linguística Aplicada Indisciplinar ao promover o estudo e a troca de saberes de grupos marginalizados; Pizzolatto (1995), que apresenta uma profunda reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para idosos tendo em vista alguns fatores afetivos que precisam ser considerados, entre outros autores.

Também com enfoque no ensino de língua estrangeira, o próximo estudo objetiva discorrer sobre o desenvolvimento do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*, no escopo do cenário pandêmico e de suspensão de atividades presenciais no ensino superior. Voltado ao acompanhamento sistematizado de conteúdos e conhecimentos relacionados, o projeto buscou ofertar, no curso de Letras Português-Inglês da unidade acadêmica Felcs/UFRN, suporte pedagógico a alunos ingressantes e/ou veteranos que apresentam dificuldades no aprendizado de estruturas básicas da Língua Inglesa. A presente proposta está teoricamente ancorada nos estudos realizados por Harmer (2007), Bygate (2001), Larsen-Freeman (2001). Os dados apontam para a importância do suporte pedagógico mediante projetos de tutoria, haja vista a existência de fragilidades de aprendizagem, evidentes no início do processo formativo dos graduandos.

Os autores da pesquisa seguinte descrevem e analisam atividades de oralidade propostas em dois livros didáticos de 6º ano

do Ensino Fundamental, utilizados como um dos principais recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa de duas escolas públicas da rede municipal de São João do Cariri-PB. Em seu aspecto teórico, o trabalho filia-se ao que preconizam os PCN de Língua Portuguesa no tocante ao eixo oralidade, bem como aos pressupostos de Benveniste (2005), Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dell’Isola (2016) e Rodrigues e Dantas (2015). Os resultados sinalizam que os materiais didáticos analisados ainda demandam um melhor desenvolvimento de atividades que contemplem gêneros orais da vida pública, bem como a oralização de textos em situações socialmente significativas.

Depois, o artigo *O gênero capa de revista em perspectiva Dialógico-discursiva* indaga sobre as relações dialógicas convocadas em capas da Revista *Veja*. Como tais relações revelam o ponto de vista de negatividade do veículo de mídia supracitado no que se refere ao Partido dos Trabalhadores (PT)? Nesse sentido, objetiva-se como resposta aos questionamentos levantados analisar duas capas de revista que tematizavam situações vivenciadas pelo PT e que serviram de fomento midiático para a circulação de enunciados concretos em um recorte temporal de campanha política para as eleições presidenciais do ano de 2014. Do ponto de vista teórico, a pesquisa filia-se às contribuições advindas do Círculo de Bakhtin.

O trabalho subsequente aborda o fenômeno do net-ativismo no combate à desordem informacional a partir do movimento *Sleeping Giants Brasil* no Twitter. Para tal, fundamenta-se numa revisão de literatura acerca do debate contemporâneo sobre a temática, na qual o discurso de ódio surge como um dos seus eixos,

e a inscrição do net-ativismo como forma de resistência em meio a esse cenário. Os autores propõem um estudo de caso sobre a campanha *#DesmonetizaSikera*, que convocou publicamente empresas a romperem seus contratos de publicidade com o programa televisivo de jornalismo policial Alerta Nacional. Este é apresentado por Sikêra Júnior, conhecido por utilizar o seu espaço na programação da emissora brasileira Rede TV! para disseminar discursos de ódio contra a comunidade LGBTQIAP+. As análises mostraram uma conscientização de um número considerável de empresas, e que a experiência net-ativista abre possibilidades de pensar o coletivo, a política e o ativismo fora dos seus espaços tradicionais, através das redes sociais digitais.

Por fim, o presente número de *Discursividades* traz na seção **Autor convidado** o professor, pesquisador e semioticista Linduarte Pereira Rodrigues, refletindo acerca da epistemologia semiótica, a partir da apresentação das categorias fenomenológicas que compõem o plano metodológico da teoria semiótica tripartite. O autor traça uma linha demonstrativa do percurso histórico feito pela ciência Semiótica, no tocante à tripartição do signo, iniciada nas reflexões platônicas sobre a linguagem na Antiguidade Clássica e retomada no século passado por Charles Sanders Peirce.

Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

## O professor de Língua Portuguesa e o ensino da gramática: licenciatura e ensino básico em uma perspectiva circular

The lecturer of Portuguese language and grammar teaching:  
licentiate and basic education in a circular perspective

 Ritacy de Azevedo Teles

 Lazaro Rodrigues Tavares;

**Resumo:** Este artigo busca sugerir reflexões relativas ao ensino de gramática nos níveis básico e superior a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, tendo em vista a necessidade de alinhar as diversas concepções gramaticais atuais com a prática docente. Nesse sentido, propõe contribuições concernentes ao ensino de gramática a partir de um viés produtivo e contextualizado, bem como aponta possíveis etapas metodológicas que contribuam para diminuir as assimetrias entre a teoria e a aplicação do ensino de Língua Portuguesa por parte dos professores, tais como identificação de conteúdos gramaticais e suas abordagens, consulta a documentos oficiais (PCNs e BNCC) e verificação contextual de egressos de cursos de Licenciatura em Letras. Diante desse cenário, nota-se a importância de uma formação básica do discente mais coerente com um ensino pautado em uma visão mais

---

Ritacy de Azevedo Teles. Mestre em Literatura; UFC; ritacyazevedo@gmail.com

Lazaro Rodrigues Tavares. Mestre em Linguística Aplicada; UECE; lazaro.tavares@servidor.uepb.edu.br

dinâmica e estimulante, que, por sua vez, possa sanar as dificuldades de ensino-aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Formação docente. Língua Portuguesa. Ensino de gramática.

**Abstract:** This article sets out to suggest reflections related to grammar teaching in basic and higher education from an interactionist perspective of the language, bearing in mind the need to align the various current grammar concepts with teaching practice. In this regard, it proposes certain contributions concerning grammar teaching from a productive and contextualized perspective, and it points out possible methodological steps that may contribute to wind down asymmetries existing between the theory and the teaching of Portuguese language on the lecturers' side. Such methodological steps are identifying grammar contents and their respective approach, referring to Official documents (PNCs and BNCC), and the contextual verification of former students from the BA in Letters who are lecturers. In this scene, the authors highlight the importance of a more dynamic and stimulant teaching to the student's basic formation, which, in its turn, could help redress the difficulties concerning grammatical teaching-learning of the Portuguese language.

**Keywords:** Lecturers' formation. Portuguese language. Grammar teaching.

## Introdução

**N**a escola básica brasileira, há muitas deficiências no trabalho de professores no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) quando tratam de conteúdos de natureza gramatical. Por sua vez, os alunos que deixam esse nível de ensino e decidem cursar licenciaturas em Letras, como haviam feito seus mestres de LP, normalmente as concluem e voltam para o cenário inicial como professores que não empreendem transformações significativas no ensino da gramática ou, quando as empreendem, fazem-no muito discretamente.

Vê-se, pois, o estabelecimento de um círculo: o estudante deixa a escola básica levando em sua memória uma prática docente que a licenciatura não consegue desestimulá-lo a adotar posteriormente, uma prática comumente influenciada pela crença de que a gramática se limita a um conjunto de prescrições que orientam como falar e escrever corretamente. Abundam novas orientações, são diversos os documentos nacionais que norteiam outra percepção do ensino da gramática (PCN, 1998; BNCC, 2017), mas a análise de grades curriculares, de planos de disciplinas, de aulas e de avaliações de LP dificilmente condizem com as concepções e os descritores constantes em tais documentos. Nesse cenário, perde o aluno da escola básica e o da licenciatura, que costumam deixá-las com muitas limitações. Os professores de um e de outro nível ainda não conseguem alterar significativamente esse cenário.

Não há, nessas afirmações, a pretensão de apontar o professor do ensino básico nem o da licenciatura como os únicos responsáveis pelos insucessos dos seus alunos, afinal a escola, em qualquer um de seus níveis, vai além do professor e o estudante recebe influências do todo escolar e de outras estruturas muito diversificadas - de sua família, de seu contexto de vida e de sua sociedade. A instituição escolar é apenas um dos componentes da macroestrutura social, e, além disso, esse estudante nem sempre está disposto a ser sujeito de aprendizado. Ocorre que, embora reconheçamos que a responsabilidade pelo cenário em questão é compartilhada, isso não desfaz a necessidade de se lançar um olhar atento para a formação inicial do professor de LP em relação à gramática e para o seu trabalho na escola básica.

É válido ressaltar que o problema para o qual atentamos não é observado por nós de forma isolada, limitando-nos a um pequeno grupo de professores e/ou de alunos de uma escola. A nossa observação também não é limitada a um curto tempo, pois vem sendo feita há quase três décadas de ensino, de formação continuada e de coordenação de professores, em contextos de escolas de ensino médio da rede privada de Fortaleza, de cursos preparatórios para vestibulares com público advindo delas e de escolas da rede pública. Mais recentemente, há cerca de quatro anos, passamos a atentar também para contextos de institutos federais de educação do Nordeste, em seu ensino médio integrado, bem como para os de licenciaturas desses institutos e de algumas universidades em que atuamos na docência.

O objetivo deste artigo é estimular investigações em dois cenários para avaliação de acertos e/ou de desacertos entre o que o professor de LP aprende em sua formação inicial e o que deve ajudar o seu aluno a aprender no ensino básico no que tange à gramática. No cenário do ensino básico, é necessário investigar que saberes gramaticais são contemplados nas aulas de LP, como o são e por que o são. Já no cenário de licenciaturas em Letras, é preciso saber que contribuições e que lacunas há para o trabalho do professor no ensino básico.

De posse dessas informações dos dois níveis de ensino, será possível empreender reflexões sobre o que deve ser priorizado em um e em outro e ainda sobre em que e como devem ser atendidas e/ou questionadas prescrições de parâmetros nacionais curriculares. Será possível, além disso, promover saberes complementares, o que pressupõe possibilidades de muitos trabalhos. Deixamos como sugestão a realização de análises de grades curriculares, de aulas e de avaliações de LP de escolas básicas e de licenciaturas em Letras de um mesmo estado, isto porque, normalmente, os professores egressos destas são os que atuam naquelas.

Defendemos que a existência de um olhar recíproco entre licenciaturas e ensino básico pode corroborar ações bastante interessantes, como realça Pimenta ao comentar experiência de Maria Marina Cavalcante em estágio de Pós-Doutorado desta. Cavalcante (2014) toma vozes de professoras da educação básica como contribuições para docentes do ensino superior a partir de aspectos como

[...] a busca da relação teoria x prática; a busca de aproximação do conhecimento com a realidade; um olhar atento às necessidades da escola; comunhão entre a escola básica e a universidade; a articulação da formação com os projetos políticos dos cursos / IES; o assumir a interdisciplinaridade [...] (PIMENTA, 2014, p. 13).

São esses alguns dos benefícios que julgamos advir do que resolvemos chamar de um olhar atento para o professor de LP no que concerne ao ensino de gramática em sua trajetória circular entre licenciatura e ensino básico.

Para embasamento teórico deste artigo, recorreremos a seguir a algumas concepções de gramática antes de trazermos uma reflexão sobre a pedagogia universitária. Trataremos também dos saberes docentes e da importância de considerá-los na formação de professores. Em seguida, faremos referência à noção de currículo ou plano e, em nossas considerações finais, apresentaremos sugestões de etapas metodológicas para as pesquisas que estimulamos.

## As concepções de gramática e o ensino de LP

Pesquisadores (GERALDI, 1997; TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2007) apontam que o ensino de LP na escola básica brasileira é marcado por discursos que focam em uma gramática normativa que se sustentaria em uma dicotomia do “certo” e do “errado”, apesar das orientações sugeridas por documentos oficiais, embora, desde a década de 70, as pesquisas linguísticas no país venham procurando combater a noção de língua apenas como sistema de regras que orientam o seu “uso correto”. Mesmo contestada por

estudos, essa visão distorcida ainda predomina em diversos estratos sociais de nosso país, e é evidente que esse fato traz uma série de consequências para o ensino-aprendizagem da LP.

A fim de analisarmos com o máximo de cuidado a perspectiva supracitada, é necessário analisarmos primeiramente a noção de gramática/língua além do senso comum e tendo em vista duas constatações importantes. A primeira é a de que a língua não se resume à sua gramática. A segunda é a de que a gramática não necessariamente se resume ao conjunto de regras corretas sobre o uso de uma língua. O ensino de Gramática vem sendo questionado por vários autores que provocam inúmeras discussões acerca de sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem (TRAVAGLIA, 1997).

O discurso relativo às práticas docentes denuncia um ensino transmissivo de Gramática na escola, o que levou várias correntes teóricas a se inquietarem - a Linguística Textual em especial - com o objetivo de discutir um ensino mais produtivo e estabelecer nas aulas de LP uma perspectiva com um viés focado nos usos sociais da língua. Sob essa ótica, o que se exige da prática docente responsável é uma ação consciente para se conhecer o que está por trás do cotidiano dentro de sala de aula, a fim de uma tomada de decisões consistentes.

No livro *As ciências linguísticas e o ensino de línguas* (1974), os pesquisadores Michael Halliday, Angus McIntosh e Peter Strevens apresentam uma distinção entre três tipos de ensino da gramática: prescritivo, descritivo e produtivo. Eles esclarecem que cada tipo de ensino está relacionado a diferentes concepções de linguagem. O que se nota nessa correlação entre ensino, gra-

mática e concepção de linguagem é que a prática do professor de língua, seja ela materna ou estrangeira, revela – mesmo que, muitas vezes, o professor não se dê conta –, a sua crença sobre o que é e para que serve a linguagem.

Nesse sentido, o que garante uma ação eficaz é a reflexão que o professor faz sobre o que faz, sobre porque o faz e sobre como pode fazê-lo melhor. Para tanto, é fundamental um conhecimento mais aprimorado sobre as concepções de linguagem, de gramática e de tipos de ensino, por isso a proposta dos autores britânicos ainda é pertinente para os estudos da análise linguística.

No Brasil, esse quadro teórico passou a ser conhecido por meio da obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* de Luiz Carlos Travaglia (1997). É a partir desse livro que apresentamos os três paradigmas de ensino de gramática.

### A concepção prescritiva

A primeira concepção é a de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual a expressão (de informações e emoções) se constrói no interior da mente, de onde o indivíduo extrai as regras apreendidas no intuito de organizar logicamente o pensamento. É sustentada pela tradição gramatical grega e perdura até meados do século XX.

Por esse viés, expressa-se bem quem pensa bem, de forma organizada e articulada. A enunciação é notada como um ato monológico, individual, que não é afetado nem pelo receptor da

mensagem, nem pela situação social em que ocorre. O tipo de gramática associado a essa linguagem é o normativo, um conjunto de regras estabelecidas a partir de critérios de especialistas (estéticos, elitistas, políticos e históricos), baseados no uso da língua consagrado pelos escritores. A gramática normativa reconhece somente a variação padrão como válida, sendo as outras maneiras percebidas como erradas e, portanto, devendo ser evitadas a todo custo. A aceção se distancia da realidade e das questões relacionadas ao contexto sócio-histórico-cultural.

É importante notar que é a trajetória histórica na Grécia antiga que justifica o *status* da gramática. As primeiras descrições gramaticais surgem diante da necessidade de educar os cidadãos livres por meio da literatura e da legislação. No entanto, com a expansão da civilização grega, a língua “pura” começa a receber forte influência das estrangeiras (as dos povos bárbaros). O conhecimento gramatical passa a ter um viés regulamentador: ao invés de se partir dos usos para a descrição dos fenômenos da língua, parte-se das regras para a correção dos usos. As escolhas ditas “corretas” são socialmente direcionadas, ou seja, são as escolhas dos falantes cultos, dos falantes socialmente prestigiados, normalmente empoderados política e economicamente.

#### A concepção descritiva

O tratamento normativo da linguagem mostra-se como insuficiente quando, por volta do final do século XIX e início do século XX, elege-se o positivismo como modelo da produção do

conhecimento científico. Em um panorama de observação neutra e descrição minuciosa, o mito de que a regra deve ser a semelhança com o que os grandes escritores fazem perde valor. Ganha destaque uma gramática que propõe uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, com o intuito de se estabelecerem regras de uso, não importando mais a variedade (padrão ou não), mas sim um ensino descritivo, que procura mostrar como a linguagem funciona.

A linguagem, sob o manto do Estruturalismo, é entendida como um instrumento de comunicação, e a língua, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras para a transmissão de mensagens de emissores a receptores (TRAVAGLIA, 1997). A língua é vista como algo pronto, acabado, sem intervenções ou mudanças sociais, ou seja, totalmente separada de seu uso, sem importarem os sujeitos nem a situação de comunicação. A ênfase no código, isolado de sua utilização, desconsidera os interlocutores e as situações de uso.

### A concepção produtiva

No fim do século XX, desponta, porém, um terceiro paradigma: os sujeitos e as situações de uso são trazidos para o centro da discussão. O pensador russo Mikhail Bakhtin, com o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1995), observa que o estruturalismo saussuriano não é o mais adequado, defendendo uma abordagem interacionista socio discursiva.

Nesse sentido, enfatiza-se o sujeito como promotor de efeitos de sentido nos outros, e a língua é tida como um fenômeno social de interação verbal, sendo caracterizada pelo dialogismo em seu sentido amplo. Essa gramática tem um processo de interação internalizada, consistindo no conjunto de regras que o sujeito aprendeu e de que se utiliza. Como enfatiza Travaglia (1997), a linguagem é notada como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

#### Sob a lente do real

Tendo em mente as referidas concepções de gramática, notamos que o viés do ensino produtivo (USO  $\Rightarrow$  REFLEXÃO  $\Rightarrow$  USO) deve ser priorizado, por considerar o que o aluno já sabe e possibilitar um aumento da produção linguística por meio da reflexão e adequação às mais variadas situações de interação comunicativa. A abordagem difere das outras por levar em consideração a interação do emissor e do receptor da mensagem. A linguagem passa a ser estudada como processo de interação e é entendida como um trabalho coletivo em sua natureza sócio-histórica, ou seja, como inter(ação). Passa a ser entendida de forma contextualizada no ensino de LP.

Não é isso, contudo, o que se observa acatar. Para a construção de sua tese na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2012, intitulada *Ensino de língua portuguesa: da formação do*

*professor à sala de aula*, Josilete Alves Moreira de Azevedo observou como se comportaram alunos-mestres em estágios supervisionados e verificou que tiveram preferência por uma perspectiva de “língua como sistema”, e não “como uso”; que privilegiaram o seu ensino prescritivo, e não a sua abordagem funcionalista.

Ainda tendo a licenciatura em letras como foco, faz-se oportuna a consideração de que, em seu escopo de responsabilidades, não pode haver preocupação apenas com a formação dos seus alunos para o ensino de gramática, mas, por outro lado, é preciso que haja em seu cerne a discussão de soluções para que os professores em formação, a partir dos seus próprios esforços e do apoio de seus formadores, tenham acesso não só a reflexões sobre o que ensinar no que tange à gramática, como e para que fazer isso, mas também a experiências diversificadas de prática de ensino que a contemplem não só em suas disciplinas de estágio.

É principalmente na observação da prática do futuro docente que o formador poderá identificar necessidades de aprimoramento. A percepção de Azevedo (2012) permite notar a relevância de se atentar para tais necessidades logo no princípio da licenciatura. Por esse caminho, o egresso poderá contribuir melhor com o estudante do ensino básico, que deverá compreender a importância das variações linguísticas e comunicativas e utilizá-las adequadamente em ocasiões diversas, com interlocutores também diversos, em situações em que precisará entender, expressar-se, interagir, intervir com proficiência em contextos dos mais informais aos mais formais de fala e de escrita dos variados gêneros discursivos.

Outro aspecto relevante para quem se atém à formação de professores é trazido por Fonseca (2008) em seu artigo “Novos paradigmas nos cursos de Letras e a formação do professor de língua portuguesa”. Neste, o autor alude aos documentos oficiais como norteadores do ensino básico, bem como cita os PCNs de LP como referência legítima e institucional para o ensino da disciplina desde 1998 e, em decorrência disso, para a formação de professores. Sua reflexão vai ao encontro do que defendemos como um movimento circular existente entre ensino básico e licenciatura, pois o que se ensina nesta deve interferir naquele e vice-versa.

Fonseca também se refere à importância de os cursos de Letras, em busca de ratificar a proposta dos PCNs, terem introduzido disciplinas que atendem à perspectiva sociointeracionista de base bakhtiniana para nortear a formação do futuro professor de LP, embora, depois de apontar o benefício que atribui ao fato, se queixe da permanência de questões que o inquietam como pesquisador.

## A formação de professores e os saberes docentes

Pesquisas sobre a formação de professores não devem ser feitas sem a compreensão dos saberes docentes. A docência é um campo de conhecimentos específicos que vem gerando amplos debates desde a década de 1980. Pimentel e Pontuschka (2014) trazem não só significativa contribuição ao registrarem observações sobre as opiniões de alunos e professores envolvidos em estágios, mas também considerações de Gauthier, de Tardif e de Shulman, entre outros estudiosos, sobre os saberes do professor.

A maior contribuição das duas autoras para o nosso intento foi trazida, todavia, com as diversas referências que fizeram a Shulman. Uma das citações em que se referem a ele condiz com a compreensão que temos dos conteúdos disciplinares. Depois de afirmarem que “os conteúdos são saberes que não provêm da prática docente, mas são por ela apropriados, e possuem grande valor nas tarefas desempenhadas pelos professores”, elas complementam sua exposição sobre o pensamento do teórico, dizendo, entre outras palavras:

Os professores devem dominar as diferentes formas de organizar os conceitos e princípios básicos de uma disciplina, bem como reconhecer a validade desses conteúdos. É preciso que saibam justificar a importância de um tema, relacioná-lo em contextos internos e externos à área específica. Esses apontamentos demonstram a complexidade desse saber de base para o ensino, revelando a abrangência desse domínio, que se distancia da mera retenção de informações sobre os temas de investigação de determinada área de conhecimento (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 80).

Chamou-nos atenção a ressalva das autoras de que dominar conteúdos não é apenas dominar informações sobre os temas de uma área de conhecimento. Podemos recorrer a Pimenta, que também se refere a tal aspecto quando divide os saberes da docência em três tipos: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos. Sobre o segundo tipo, esta se vale de Morin (1993) para afirmar:

[...] Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização [...] (PIMENTA, 1999, p. 21-22).

Recorrendo outra vez a Pimentel e Pontuschka no que dizem apoiadas em Shulman, temos acesso a uma divisão de saberes docentes que ele considera básicos para o ensino. Elas informam:

Os conhecimentos de base para o ensino segundo esse autor compreendem: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 91).

No que concerne ao terceiro grupo, ou seja, ao “conhecimento didático do conteúdo”, as autoras preferem substituir o termo por “conhecimento pedagógico do conteúdo” e explicam que Shulman se refere à forma como se ensina: “São as maneiras mais adequadas de expor as ideias, as melhores analogias, descrições, exemplos, explicações e demonstrações” (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 92).

No que diz respeito ao que diferiria o “didático” e o “pedagógico”, é importante a explicação dada por Franco (2012) sobre a prática didática e a prática pedagógica quando afirma que a última inclui a primeira.

[...] A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

## Plano, programa, currículo, matriz curricular

É oportuno ainda abordar um conceito muito importante, que tem influência indubitável no trabalho do professor em qualquer nível de ensino e que é reflexo em grande parte de suas crenças sobre o que deve ensinar e sobre como deve fazê-lo. Trata-se do conceito de “plano”, termo que ora é substituído por “programa”, ora por “currículo”, ora por “matriz curricular”. Sem nos prendermos à questão terminológica, consideraremos apenas que esse instrumento didático tem sua utilidade em diversos níveis, como nos dos sistemas de ensino nacionais, estaduais, municipais; nos institucionais e, em instância mais restrita, em cada disciplina de um curso e, extensivamente, em cada uma de suas aulas.

Pimentel e Pontuschka (2014), ao tratarem da utilidade e da relevância dos planos didáticos, dizem que é necessário um conhecimento mais profundo sobre o currículo, sobre os programas de ensino. Elas assim os definem:

Os planos configuram-se em esquemas que possibilitam a organização da prática. Estruturam-se a partir da seleção de conteúdos, de seu ordenamento e encadeamento; apresentam as estratégias e metodologias a serem utilizadas, prevendo materiais, recursos; definem a participação dos alunos no transcorrer do processo; apresentam os instrumentos de avaliação; e expressam os interesses e objetivos dos professores. É um material extremamente valioso e formativo, se analisado e explicitado. (PIMENTEL E PONTUSCHKA, 2014, p. 80).

Expostos alguns dos elementos cuja compreensão se faz relevante para o reconhecimento de que o ensino da gramática não pode ser empreendido de maneira estanque, afastada de uma abordagem funcional, cabe-nos apresentar nossas considerações finais.

### Considerações finais

É preciso, inicialmente, lembrar que o intuito principal deste artigo é estimular à prática de pesquisas que possam contribuir para a redução de desacertos entre o que o professor de LP ensina e como o faz no ensino básico e o que esse professor aprende em sua formação inicial em licenciaturas em Letras. Assim sendo, e em consonância com as considerações feitas ao longo deste texto, é oportuno acrescentar algumas iniciativas que são neces-

sárias como parte do que deve ser adotado pelos que venham a se dedicar às pesquisas que propomos. Sugerimos, pois, algumas etapas metodológicas.

A primeira delas é a identificação de conteúdos gramaticais e de direcionamentos para sua abordagem que vêm sendo contemplados no trabalho do professor de LP em uma ou mais escolas básicas de uma cidade ou região, bem como a identificação das razões apontadas por docentes dessas escolas para a escolha dos conteúdos e procedimentos. Sugerimos como segunda etapa do processo a consulta a documentos nacionais orientadores do ensino básico, a fim de que sejam identificados descritores do ensino de gramática e, assim, possa haver comparação entre estes e o que a escola realiza efetivamente. Desta forma, é possível observar, concomitantemente, se tais descritores atendem à perspectiva interacionista da linguagem e da gramática e de que modo.

Como terceira etapa, sugerimos a observação do contexto de uma licenciatura em Letras que tenha como egressos professores que atuem na(s) escola(s) observada(s) na primeira etapa. Interessa consultar grades curriculares, ementas de disciplinas, planos de aulas e práticas da formação docente. Nesta etapa do processo, também é importante indagar como os professores-formadores julgam contribuir para a facilitação e qualificação do trabalho do professor de LP do ensino básico com o ensino da gramática em conformidade com as orientações dos documentos nacionais. Por esse caminho ou por outro à escolha do(a) pesquisador(a), o objetivo principal de todo o processo seria averiguar que acertos e desacertos são perceptíveis entre a escolha e a abor-

dagem de conteúdos gramaticais feitas pelo professor do ensino básico e a sua formação inicial em uma licenciatura em Letras.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, J. A. M. de. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 260 p. 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). São Paulo: Hucitec, 1995. 7a ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAVALCANTE, M. M. D. *Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

FONSECA, C. L. A. Novos paradigmas nos cursos de Letras e a formação do professor de língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, vol. XII, n.4, p. 112-120, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul./set. 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVENS, P. *Ciências linguísticas e o ensino de línguas*. São Paulo: Editora Vozes, 1974. 1a ed.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. 2a ed.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: *Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Recebido em 21/10/2020.

Aceito em 16/12/2020.

Licenciado por



## The affective aspect in the teaching and learning of english as a foreign language to elderly people

O aspecto afetivo no ensino-aprendizagem de inglês  
como língua estrangeira para idosos

 Elyonara Ferreira Borges

 Karyne Soares Duarte Silveira

**Abstract:** The present article aims to understand the role of emotion (affective aspect) in the teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL) to elderly people. The data of this research were generated through reflective reports and a face-to-face interview with students from the Open University to Maturity (in Portuguese, *Universidade Aberta à Maturidade - UAMA*) at the State University of Paraíba (in Portuguese, *Universidade Estadual da Paraíba - UEPB*). We base our study, mainly, on Moita Lopes (2009), who brings the concept of Indisciplinary Applied Linguistics by promoting the study and exchange of knowledge of marginalized groups; Immordino-Yang and Faeth (2010), who argue in favor of the role of emotion in the learning process; Pizzolatto (1995), who presents a deep reflection on foreign languages teaching and learning to the elderly in view of some affective

---

Elyonara Ferreira Borges. Email: [elyonaraferborges@gmail.com](mailto:elyonaraferborges@gmail.com)

Karyne Soares Duarte Silveira. Professora Doutora do Departamento de Letras e Artes da UEPB. Email: [karyne.soares@gmail.com](mailto:karyne.soares@gmail.com)

factors that need to be considered, among other authors. We concluded that taking the affective aspect into consideration, more specifically the role of emotion in the classroom, is essential to promote a meaningful, inclusive and learner-centered experience to elderly students.

**Keywords:** Teaching and learning. English language. Elderly students.

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo compreender o papel da emoção (aspecto afetivo) no ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira para idosos. Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de relatórios reflexivos e de uma entrevista presencial com alunos da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Baseamos nosso estudo, principalmente, em Moita Lopes (2009), que traz o conceito de Linguística Aplicada Indisciplinar ao promover o estudo e a troca de saberes de grupos marginalizados; Immordino-Yang e Faeth (2010), que argumentam a favor do papel da emoção no processo de aprendizagem; Pizzolatto (1995), que apresenta uma profunda reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para idosos tendo em vista alguns fatores afetivos que precisam ser considerados, entre outros autores. Concluímos que levar em consideração o aspecto afetivo, mais especificamente o papel da emoção em sala de aula, é essencial para promover uma experiência significativa, inclusiva e centrada no aprendiz idoso.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Alunos idosos.

## Introduction

The process of getting old or, as one may say, entering the “best age” has been facing some changes lately. Day by day, elderly people are finding their place in society due to the effort of professionals and volunteers from different areas, including the educational one. Because of that, inclusive programs have been implanted in Brazil and in other countries with the objective of (re) socializing this group of individuals and also, promoting learning and sharing of knowledge.

This inclusive education to elderly people can deal with cultural and leisure activities, health and citizenship discussions and engagement, the learning of new skills such as a foreign language and so many other options. This concern shows that, in fact, the elderly must be taken into account in every sphere of society, as established by the Brazilian Senior Citizen’s Law N<sup>o</sup>. 10.741 (BRASIL, 2003).

By knowing all that and desiring to promote learning experiences to elderly people in the city of Campina Grande and surrounding cities in Paraíba, the State University of Paraíba (in Portuguese, *Universidade Estadual da Paraíba - UEPB*) has developed a project entitled Open University to Maturity (in Portuguese, *Universidade Aberta à Maturidade - UAMA*), which, in turn, has been working on various sub-projects which aim to enlarge the socialization of elderly people through the acquisition of knowledge with a social commitment.

Due to this, this study was motivated by the direct involvement of the researchers in this context through an extracurricular project named “Let’s speak English: teaching and learning experience of English Language in elderly age”<sup>1</sup> at UAMA that aimed to promote the teaching and learning of the English language to elderly students in which we both participated, one as a teacher and the other as a coordinator.

In this article, in turn, as part of the final paper presented as a graduation requirement, we outline as an objective to understand the role of emotion (affective aspect) in English teaching and learning to elderly people.

This study aimed at intervening in a group of elderly students at UAMA through the teaching and learning of English as a Foreign Language (EFL) in order to analyze the possible implications of this experience to the students. It is mainly characterized as a qualitative action research, for, according to Moreira and Caleffe (2008), an action research is a small-scale intervention in a given specific context, in other words, it is a very close test to the effects of this intervention.

The English classes described in this paper took place at UAMA, which is one of the institutions that intends to (re)insert elderly people in society by providing them with better life quality. In other words, UAMA is a project that aims to:

---

1. Original name: “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na maturidade*”.

[...] meet the educational demands of the elderly, contributing to the improvement of personal, functional and social capabilities, through training and social care, which aims to create and regularly stimulate social, cultural, educational and convivial activities, encouraging improvement in quality of life (Our translation, extracted from UAMA's official website <http://sites.uepb.edu.br/uama/>)<sup>2</sup>.

Through the disciplines of Arts and Leisure, those students had the opportunity to learn foreign languages (French and English). The project was a pioneer one in regards to English teaching at UAMA. It was divided into two semesters, one class of 2 hours per week. A coordinator professor and two pre-service teachers from Modern Languages Course (English/UEPB) participated in the extracurricular project.

To this paper, we used some of the reflective reports written by the pre-service teachers who taught English at UAMA as well as some answers of the interviews done with 4 (four) elderly students from the group of the first semester of 2016.

Although the group of students was heterogeneous, it had similar learning and personal characteristics. The profile of the students who agreed to participate in this research reveals the heterogeneity of the group: they come from different educational and social backgrounds (some of them had contact with English only during school years, while others had traveled abroad or

---

2. “[...] atender à demanda educativa de idosos, contribuindo na melhoria das capacidades: pessoais, funcionais e sociais, por meio da formação e atenção social, que visa a criar e dinamizar regularmente atividades sociais, culturais, educacionais e de convívio, favorecendo melhoria na qualidade de vida”. From UAMA's official website: <http://sites.uepb.edu.br/uama/> Accessed on May 1st, 2016.

used to watch movies and listen to music in English, for example), which is typical in UAMA's classroom, however they were equal in terms of willingness to learn the target language.

In order to understand the implications of the aspect chosen to be analyzed, this research has followed two steps: (1) the participative (and systematic at some points) observation (which then took the form of written reflective reports produced by the pre-service teachers involved in the project), and (2) a recorded face-to-face interview with the students (which was done by one of teachers).

In the next paragraphs, we will present some discussions related to: (1) the foreign language teaching in the light of the new perspective of Applied Linguistic (The Indisciplinary Applied Linguistics); (2) the reflection about the Communicative Language Teaching approach; (3) some considerations on age and learning; (4) the affective aspect when teaching EFL to elderly people; and (5) the role of emotion in EFL class in this context.

## New insights on Applied Linguistics

Nowadays, with regard to the production of knowledge with implications related to changes in society, Moita Lopes (2009) claims that a new perspective is emerging, it is called the Indisciplinary Applied Linguistics. This line of scientific thought believes that one has to draw attention to “[...] the necessity of hearing the

voices of the periphery or of those who were casted out from the benefits of modernity [...] (*op. cit.*, p. 21 - our translation)<sup>3</sup>”.

To the author, these “voices of the periphery” are the group of people composed by those whom society has left out, even in terms of production of knowledge in the various areas of academic research and theories. We need to listen to the southern voices; as Moita Lopes (*op. cit.*) explains, these voices are the unheard ones, since only the occidental voices of those located above in the global map are the most prestigious ones.

We understand that the elderly can also be considered as a component of this group of individuals, due to the social exclusion they still face in society. That’s the reason why we definitely believe in the necessity of listening to them, and, in the case of the English course, we believe we could do this by teaching elderly students a foreign language as a means of producing not only academic knowledge about how these learners learn EFL, but mainly as a way of producing knowledge about them as well as about life. In Moita Lopes’ words (2009, p. 21):

[...] not only as a way of producing knowledge about them [this group of individuals], but most importantly because of the interest of understanding how their knowledge, desires and experiences can present alternatives to our world. (our translation<sup>4</sup>)

---

3. “[...] ouvir as vozes da periferia ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade [...]”

4. “[...] não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo.” (MOITA LOPES, 2009, p. 21).

Now, taking into account that the voices of the elderly need to be heard, we draw our attention to the advantages of the Communicative Language Teaching approach when listening to the learner inside the language classroom.

## Communicative Language Teaching and the learner's voice

Throughout the years, teachers and researchers desired to develop ways of teaching second/foreign languages. The goal always was to know how students could learn a language to communicate. According to some scholars, such as Hymes (1971, *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000), to communicate effectively a person needs to know when and how to say what to whom. In Larsen-Freeman's (2000, p. 121) words: "[...] being able to communicate required more than linguistic competence; it required communicative competence".

The Communicative Language Teaching (CLT) proposes foreign language classes in which authentic language is taught, in other words, the real language is worked into the classroom, for example, by the use of textual genres. Since language is seen as interaction, pair and group work are emphasized, always trying to promote activities similar to real communicative context (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Through the CLT, students have the chance to "express their ideas and opinions" (*op. cit.*, 2000, p. 126) since they can negotiate the meaning of language through activities. In this way, we may say students have a voice inside the classroom to express

and use the language freely, due to this student-centered characteristic of CLT.

Therefore, we believe that this teaching approach can be considered a way to apply what Moita Lopes (2009) defends when problematizing the insertion of southern voices in teaching and learning discussions, as the student becomes the protagonist of his/her learning by actively participating in this process, exposing his/her ideas and building linguistic, social and emotional knowledge with his/her peers.

Now, in the following paragraphs, we draw our attention to some important points to be taken into consideration in regards to the relationship between age and learning.

### Considerations on age and learning

Over the years, learning a foreign language has been a path chosen by so many people from many different places, social backgrounds, and ages. There are lots of discussions, especially on the last factor mentioned (age), because of the common sense which states that the older we are, the harder it will be to learn a foreign language. Thus, in order to understand the influence of age in language learning, we present here some reflections on this issue.

First of all, it is important to have in mind that age is a neurobiological factor. The brain, throughout an individual's life, develops in all its areas and makes one able to live. According to Fround (2012), in order to understand learning, it is necessary

to know that the brain is the organ that controls all human's actions, coordinates thoughts, emotions, makes humans what they are, and, consequently, is responsible for any kind of learning, that is, the brain is the source of all human's behavior.

Following this, as Muñoz (2010) says, researchers in language acquisition have dedicated their studies to compare, and by doing that, to understand, the language acquisition process in younger and older learners. From that interest, and as a result, it was found and believed that only young people could learn another language well, for, according to some scholars, biologically speaking, the brain would work better in people at a young age.

This is known, as Pizzolatto (1995) explains, as the Critical Period in which the brain's plasticity could take place in children, teens, or young adults' brains. Later in life, this phenomenon would hardly, or never, happen. However, studies such as one cited by Muñoz (2010) have shown that actually, in some aspects, older learners outperform younger learners, which seems to be evidence to challenge and confront the Critical Period Hypothesis.

Besides, we truly believe the process of language learning deals not only with a cognitive dimension, but also with social and affective ones. Thus, in order to reinforce this perspective, the following paragraphs bring some theoretical discussions on the affective aspect related to EFL teaching and learning experience to elderly students.

## The affective aspect

An essential aspect to be considered when teaching elderly people is the affective one. We have to be careful and take the emotions' role into account in any learning process (IMMORDINO-YANG; FAETH, 2010). Although some teachers have delayed its importance, neuroscientific findings have shown emotions' crucial role in the learning process, especially when it comes to a new language. Students learn what excites them, that is, what makes them feel enthusiastic.

Thus, emotion is essential in the process of learning (GUERRA, 2013; BAIRD, *s.d*). Emotion is a tool to engage students in the topic of the class; if students are engaged, for sure they are involved in the task in an emotionally positive way. Emotion can also work as an instrument to promote motivation and to lead students to learning for it will direct them to make decisions and behave in favor of their learning process (IMMORDINO-YANG; FAETH, 2010; MACINTYRE, 2002).

One of the advantages of bringing emotion into account is that if the teacher promotes an environment in which the students can freely express and use their emotions in order to learn the new language, it will be easier for them to apply it in daily life situations. In the case of learning another language and the desire to communicate using the target language, this perspective shows that motivated students will use the new language (new

information received) better in the real world and, in this way, communicate better as well.

To reaffirm this belief, Du (2009) points out that language learning is not only objective but it is also affective, since affect may help or interfere when a learner receives an input in the target language. Following that, Krashen (1988 *apud* DU, 2009) has proposed the existence of an affective filter in human beings including feelings such as anxiety, self-confidence, and motivation.

According to this theory, this psychological filter controls how this input is received and processed in language learners' minds. That is to say, if the filter is high in terms of anxiety, the less motivated and self-confident the student will be, thus, the input will be hardly processed; however, if the filter's level of anxiety is low, the more self-confident and motivated students will feel, so the input will be well received and processed in students' brain.

There exists an interrelationship between learning, memory, and emotion. Stevick (2005) explains that learning is the change, in the sense of improvement, in what an individual already knows, that is, learning means "some sort of change in [the] internal resources in [the] brain" (p. 45). Affect is, then, how an action, situation, or experience, namely a new language in our case, "fits in with one's needs or purposes, and its resulting effect on one's emotions" (p. 44). Whereas memory is the already retained information (the lasting one) that can be changed when learning takes place.

In the middle of this process, the individual's emotions work as the response he/she gives to this situation of learning and en-

hancement of already stored information. So, affect (emotions) influences learning and, therefore, memory when the improvement of old information occurs in the presence of a new one.

Cognition and emotions cannot be seen separately. The ability to think, retain information and therefore “learn” a new skill is associated with the emotions of a learner. A person is composed by his/her motivations, expectations, necessities, and all of this together has implications on how he/she feels (PIZZOLATTO, 1995).

Emotions in old learners are so marked since this group of learners present, in the first moment, a high level of external and internal motivation (*op.cit*). To Brown (2007), the language learner may present what the author calls intrinsic and extrinsic motivation; the former is related to the enjoyment promoted by the willingness to learn the language, whereas the latter is associated with the influence of external aspects (such as travelling, talking to a native-speaker) of the foreign language learning.

Some other types of emotions, such as self-esteem or anxiety, regarding the process of learning, can influence it in a positive or negative way, so, in this way, once again, it is proved that affect can influence the learning process.

Since this group of elderly learners shows the necessity of expressing their feelings (as a result of the social integration and inclusion, that is, the opportunity to have a sense of belonging to society), it is important for teachers to know that the classroom is a place of letting feelings flow. Also, Vygotsky (*apud* BOIANOSKI; FERNANDES, 2006) points out the importance of understanding that thinking is related to motivation and, therefore, to emotions:

The thought has to pass first through the meanings and then through the words (...) it is generated by motivation, that is, by our desires and necessities, our interests and emotions (...) To understand someone's speech, it is not enough to understand only his/her words – we have to understand his/her thoughts (p. 7). (our translation<sup>5</sup>)

It implies that teachers play an important role when guiding elderly in the path of learning a new language. Since this research is interested in understating the learning process of EFL to elderly students in an instructed setting (classroom at UAMA through an extracurricular project), we believe the aspect explained above may influence the teaching practice inside the classroom, from the lesson plan to the face-to-face interaction between teachers/students, students/teachers and students/students inside the classroom.

### The role of emotion in EFL class to elderly students

As already mentioned, we have to consider the important role played by emotion in any learning process (IMMORDINO-YANG; FAETH, 2010). CLT and Learning approaches, such as the Communicative one, have developed techniques in which humanistic aspects are taken into consideration (PIZZOLATTO, 1995).

---

5. “O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (...) é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções (...). Para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos que compreender o seu pensamento” (VYGOTSKY apud BOLANOSKI; FERNANDES, 2006, p. 7).

To see students as human beings means, among other things, to understand that they come to the classroom full of desires, expectations (motivations), needs that are surrounded and involved by feelings, that is, emotional behavior which can be positive and/or negative.

We know that it is a characteristic of elderly people the willingness to express feelings or to be heard, as Boianoski and Fernandes (2006) argue. Thus, we believe that EFL teachers need to deeply and carefully provide an atmosphere in which the students can feel comfortable about expressing what they feel.

Since the moment of enrollment in the course as well as during the classes, we could perceive a high level of motivation in the students. They were motivated to come to the English course at UAMA mainly because of the need to travel and speak the language or simply because they had always appreciated the language, but had few or no opportunities to learn it in the past. Also, during the interviews, some students said they had always wanted to learn English or simply enjoyed learning about the language. We may consider these interests as examples of intrinsic motivation, and the interest in communicating in the target language outside the classroom (in trips, for instance) as examples of extrinsic motivation (BROWN, 2007).

In the first place, elderly students seem to be more motivated because of intrinsic reasons (for example, for always desiring to learn the language) but, as the contact with the language grows, they start to perceive they can indeed use the language outside the classroom, may it be when traveling or when the opportunity

to help others to learn English appears (for example, to help their grandchildren with their English classes homework).

In this way, we can see that the students are excited to learn the language, and because of that they feel positively motivated, in other words, this excitement is a good/positive emotion that leads students to learn in a more comfortable way and help them to maintain the affective filter low so that learning can take place in an easier way, as Krashen (1988, *apud* DU, 2009) defends.

It would be completely different if the students come to the classroom with negative feelings, such as anxiety or a complex of “I know nothing and I cannot learn”. This second case was present in our classroom; however, it happened with a few students who came to class with negative emotions and, in these cases, the teachers played an important role, as it will be explained in later paragraphs.

Back to the concept of a high level of motivation plus positive emotions, we could see through the students’ behavior (smiles, comments, and very few absences during the classes) that there exists an emotional aspect involved in the EFL English class to the elderly, and it is highly related to other aspects, such as the social one.

We believe that having a voice in class (through the use of the Communicative Approach by the teacher) is a way to (re) socialize the elderly. In addition to it, we claim that listening to the students means letting their feelings flow as well. After the very first class of the first semester on February 25th, 2016 we wrote this reflective report:

That [the duration of the activities] happened because of the student's **desire** to participate. They contributed and shared knowledge and experiences related to the class, or not, sometimes a joke or story outside the context [of the class], but contributed to create a happy and relaxed atmosphere, which is conducive to learning (emphasis added - our translation<sup>6</sup>)

Here, we believed that the emotional aspects, revealed when the students felt more comfortable talking about class-related topics or life-related topics, helped a lot to build a conducive (and meaningful) learning atmosphere. Besides, their effective participation (by contributing to the class and their output during the activities) can be evidence on how emotion may help students to learn better (IMMORDINO-YANG; FAETH, 2010; MACINTYRE, 2002).

We also perceived that our decisions to adapt and personalize the class, to make it as closer to students' reality as possible and to provide them with the opportunity to express their feelings were a way of increasing student's level of motivation and, as a consequence, improving their learning process. In this sense, Immordino-Yang and Faeth (2010, p. 77) advise that teachers should "design educational experiences that encourage relevant emotional connection to the material being learned". This can be observed when we wrote in the reflection about class 6 on April 7th, 2016:

---

6. "Isso ocorreu pelo desejo de participação dos alunos que contribuíram e compartilharam conhecimento e experiências relacionadas à aula, ou não, às vezes uma piada ou história fora do contexto, mas que contribuíram para a criação de um ambiente alegre e descontraído, propício à aprendizagem" (Relato reflexivo do dia 25 de fevereiro de 2016).

[...] There are a lot of students' comments in relation to the satisfaction about the classes. Speeches such as professor M.D.'s: "our classes is a party, I have 50 years of experience as a teacher and I know what a good class is" or "only when we are here we are not ill (M.R.)", to see A. taking risk to say spontaneously "has a good wi" (have a good week) at the end of the class and several others [students] who told us they recalled our classes during the moments of meals and also during other classes at UAMA, such as Pharmacy [s class], others speaking about their motivation and the sacrifice they do not to be absent in class, motivate us to continue in the same path, but adapting, reconsidering, restarting, if necessary, so that the learning process can be efficient, but smooth and natural. (our translation<sup>7</sup>)

Besides of influencing students' emotion, classes' adaptation and contextualization also helped them in terms of memory. When we wrote that some students remembered our classes during meals, it was because we had a class about food in English and we talked about the concept of healthy and unhealthy food linking it to their own food preferences and knowing that some of them had a subject at UAMA called Nutrition. We realized that since students liked to talk about their preferences in relation to food, this class led them to be involved in a positive emotional

---

7. "[...] são muitos os relatos dos alunos em relação ao gosto e satisfação pelas aulas. Frases como da professora M.D "nossa aula é uma festa, sou professora há 50 anos e sei o que é uma aula boa" ou "a gente só não tá doente quando está aqui" (M.R), ver a dona A. arriscando espontaneamente um "has a good wi" (have a good week) no fim da aula e outros vários que disseram lembrar das nossas aulas nos momentos de alimentação e nas outras aulas da UAMA, como Farmácia, outros falando da motivação e do sacrifício que fazem para não perder uma aula, nos motiva a continuar no mesmo caminho, mas adaptando, revendo, recomeçando se necessário, para que o processo de aprendizagem seja eficiente porém suave e natural" (Relato reflexivo do dia 7 de abril de 2016).

way in class, which, in turn, helped them to remember what they have already studied.

Another behavior we could perceive in students when talking about emotion was their facial expressions during the classes. For us, as teachers, it was very important since we believe body language also works as a hint to see how the learning experience is being processed by the students. During the 5<sup>th</sup> class of the first semester of the course (March 31st, 2016), the students were asked to repeat in unison the text out loud and what we could see was the following, as we described in the report:

The student Zélia was smiling during all the moments of the reading of the text, which called out attention. It was a smile of satisfaction; it was on her face the happiness because she could comprehend. (our translation<sup>8</sup>)

As we can see, students may verbalize their motivation or not. This behavior must be considered by the teacher, since it can be highly useful to the process of learning a foreign language. We can also see that emotions can be modeled during the classes, so our role as teachers is to provide students with ways for them to model their emotions positively.

For instance, we believe Zélia's smile can be seen as a result of the comprehensible and meaningful input given by the teachers. Her smile is then a positive response to what is happening

---

8. "A aluna Zélia a todo tempo sorria durante a leitura do texto, fato que nos chamou a atenção. Era um sorriso de satisfação; estava estampada em seu rosto a alegria em poder estar compreendendo." (Relato reflexivo do dia 31 de março de 2016).

at the moment (the pronunciation practice). It reminds us about the concept of emotion claimed by Stevick (2005), in which the author says emotion is the response students give during the exchange of already stored knowledge and the retention of the new one.

The interaction between the students has shown to be a great source of positive feelings; by helping each other, the students can feel more motivated to learn the target language, in other words, they socialize. Judite comments on these issues when asked about how the classroom atmosphere helped her learning process:

**Judite:** I think it is highly positive because there exists [...] a lot of interaction between the groups, the elements of the group, the bigger group, and also, I think it is very significant this interaction between teacher and student. It is really, really significant. On the other hand, we can perceive an exchange [...] exchanged learning, exchanged experiences, those who know [...] some words share them with others [...] And this exchange has been very significant [...] We see the interest of everybody, everybody who is here is demonstrating a high interest, even those who know few things about the content, but he/she has the interest in learning. This is positive [...] the motivation of being here and wanting something, we all want it so much [...]. (interview - our translation<sup>9</sup>)

---

9. Judite: “Eu acho altamente positivo por que está havendo [...] muita interação entre os grupos, entre os elementos do grupo, do grande grupo, e ainda eu acho muito significativa essa interação professor/aluno, muito, muito significativa, por outro lado, a gente vai percebendo uma troca [...] aprendizagem compartilhada, experiências compartilhadas, quem sabe [...] algumas palavrinhas a mais vai repassando [...] E essa troca tá sendo muito significativa [...] A gente vê o interesse de todos, todos que estão aqui, estão demonstrando o máximo de interesse, por mais leigo que seja o aluno sobre o assunto, mas ele tem o interesse em aprender. Isso é positivo [...] aquela motivação de estar aqui e de querer alguma coisa, todos nós queremos muito [...].” (entrevista)

With regard to the teacher's role in response to the students' emotion, we may say that throughout the classes we have perceived that the teacher must be carefully prepared to deal with students' emotions, may it be during the preparation of a written activity or when giving support to the students during a task or in relation to his/her attitudes toward the student.

As we have mentioned before, students came to class with the desire to learn English, however, few of them brought with them some negative feelings about learning the language effectively. Some of them even said the following sentence in the first day of class: "An old parrot cannot learn how to speak"<sup>10</sup>, revealing their belief that learning English, although being a dream, could be very hard or even impossible. Some students emphasized a lot the idea they were "zero" in English, that is, they did not know a single word, they had a bad experience at learning English in the past and/or they said that English, even though it is a beautiful language, is too different from Portuguese, etc.

By observing these kinds of comments, we were led to show the students these comments are myths society or even they themselves had created, and although they might present some difficulties to learn new things, we were there to help them and to show them they are more able than they could ever imagine.

In this way, we perceived that empathy is indeed important to a teacher's profile when teaching elderly students. According to Ellis (*apud* PIZZOLATTO, 1995, p. 51) empathy is "the ability to

---

10. In Portuguese: "Papagaio velho não aprende a falar".

put oneself in the position of another person in order to understand him/her better”.

During the interview, when asked how the teacher could help them in class, Judite, Elisabeth and Olívia answered the following:

**Judite:** [...] I think you [the teachers] will achieve the proposed objectives, considering [...] this interaction, the methodology used, it is [...] you go down to the level of each student in order to help them, using the best possible way, with the necessity of each student or each elderly [...] What we can perceive is that there exists empathy between the teacher and the student. You [the teachers] put yourselves in our shoes, in the condition of learners, in the condition of... of someone who does not know English Language, you put yourselves [in our shoes] so that learning can flow. I consider it very positive. (interview - our translation)

**Elisabeth:** The teacher has to be like that, to be human, to be a person, there [in the classroom] all are people, all are human [...] happy, communicative [...] making efforts to teach, re-teach and re-teach and re-teach us, you see? This is very viable. Now [...] those who give that class [speaking with demotivating tone], we don't even remember, then they give another [class] they don't want to know if we really learnt, sometimes they ask “have you learnt?” and we say “yes”, ashamed of saying no [...] (interview - our translation)

**Olívia:** Our memory is no longer good, you see? And you [the teachers] have a lot of patience to deal with us [...] It is this patience, this repetition, you understand that we can no longer correspond so much. (interview - our translation<sup>11</sup>)

We trust that teachers must feel empathy not only to those students that present resistance or difficulties when learning English, but also to those who have a high level of motivation too.

Students' motivation to come to class was highly influenced by the empathetic posture of the teacher. D.H said in collective feedback that the affective posture of the teacher, that is, the fact of being patient, caring and willing to be physically near to her, helped her to learn. To this student, in previous EFL learning experience, the teacher did not have this profile and it led her to give up on the course. This way, we can say that the teacher has in his/her hand a very powerful responsibility that is to enhance

---

11. **Judite:** “[...] Eu acho que vocês [os professores] vão conseguir os objetivos propostos, considerando [...] essa interação, a metodologia utilizada, é [...] vocês descem ao nível de cada um para atender da melhor forma possível as necessidades de cada aluno ou de cada idoso [...] O que a gente percebe é que existe empatia entre professor/aluno. Vocês [os professores] se colocam no lugar da gente, na condição de aprendiz, na condição de... de quem não sabe a língua inglesa, você se coloca pra que a aprendizagem aflore. Eu considero altamente positivo.” (entrevista)

**Elisabeth:** “O professor tem que ser assim, é humano, é gente, ali é tudo gente, tudo humano [...] alegre, comunicativo [...] se esforçando para ensinar, reensinar e reensinar e reensinar a gente, tá entendendo? Isso é muito válido. Agora [...] aqueles que dão aquela aula [falando com um tom de desmotivação], a gente nem se lembra, depois passam pra outra, não quer saber se você aprendeu, muitas vezes pergunta “aprendeu?” a gente faz “aprendi” [...] com vergonha de dizer que não [...].” (entrevista)

**Olívia:** “A memória da gente já não é boa, entendeu? E vocês têm bastante paciência pra lidar com a gente [...] É essa paciência, essa repetição, você entendem que a gente já não corresponde tanto.” (entrevista)

student's motivation, in our case, as Du (2009) proposes, we created “a harmonious and light atmosphere for learning”, that is, we were attentive and caring, so the student's motivation became higher and then she could feel more comfortable to learn.

This can also be observed in the reflections of class 2 (July 21st, 2016) and class 4 (August 4th, 2016), respectively, as follows:

When I realized the negative facial expression of student A, after concluding the slides on preferences, I went to her in order to help her. She is one of the new students who emphasizes her ignorance in the language. When I asked her the reason for such negativity, she answered: “If I don't say that I don't know, who will help me?”, then, I concluded that such behavior is a way the student uses to ask for help. However, it is perceptible too that the level of motivation of A needs to be higher. (our translation)

After writing, the student practiced in trios and pairs the questions and practiced their personal answers. In this moment we could perceive the importance of the physical proximity [of the teacher] to the students so that we could evaluate their performances and, besides that, **to some students the presence of the teacher near them causes them [a sense of] sup-**

**port and security to ask questions and to continue in the right way.** (emphasis added; our translation<sup>12</sup>)

By being careful and attentive or “seeing each student with empathy and caring eyes (reflection about class 4 on March 17th, 2016)<sup>13</sup>” was a way that teachers could use to control the affective filter discussed by Krashen (1988, *apud* DU, 2009), that is mainly related to the low filter of emotions in class. In other words, when feelings of inhibition are low, it is easier for the student to receive and process the input the teacher gives.

Thus, the role of the teacher is to avoid the high filter, which, in turn, makes the students struggle during the learning process, or to maintain the filter low for those students who are learning in a more comfortable way. In the case of student A., we needed to search for strategies to lower her affective filter so that she could feel more confident and the learning could flow smoother.

---

12. “Ao perceber a expressão facial de negatividade da aluna A., após concluir os slides sobre preferências, fui ao encontro dela e tentei ajudá-la. Ela é uma das alunas novatas que mais enfatiza sua ignorância quanto à língua. Quando questionei o motivo de tanta negatividade, ela respondeu: “Se eu não falar que não sei, quem vai me ajudar?”, foi então que concluí que tal comportamento é uma forma da aluna pedir assistência, porém, é perceptível também que o nível de motivação de A. precisa aumentar.” (Relato reflexivo do dia 21 de julho de 2016).

“Após escreverem, os alunos praticaram em trio e em duplas as perguntas e treinaram suas respostas pessoais. Nesse momento pudemos perceber a importância da proximidade [do professor] dos alunos a fim de avaliarmos suas performances e, além disso, para alguns alunos a presença do professor por perto causa-lhes [um senso de] apoio e segurança para tirar dúvidas e seguir o caminho certo.” (Relato reflexivo do dia 4 de agosto de 2016).

13. “[...] enxergar cada um dos alunos com olhares de empatia e carisma.” (Relato reflexivo do dia 17 de março de 2016).

The empathetic teacher also understands that both positive and negative feelings are stronger in the elderly. The aged students usually express when they are feeling good or not, sharing their problems with the classmates and/or the teacher (PIZZOLATTO, 1995). As teachers, we must understand that it happens with age, as we could see in the reflective report of class 3 on March 10th, 2016:

Mr. C, who had a good performance during the first class, declared to have had “hard days” and that “the mind today was not good”, in fact, he produced less than in the previous class. We reflected that this variation happens and it is not only exclusive to the elderly, but it can be intensified with age, factors such as tiredness and personal problems, etc., usually reflect on the performance. We have to be aware about that and to plan activities that respect the limits of each one, that can vary from one to the other, they [the students] have to be challenged, but an uncompleted task can create frustration and consequently discouragement. (our translation<sup>14</sup>)

In this way, we can say that when it comes to teachers’ minds, they have to consider students’ emotions and from that create a positive atmosphere to better learning. It is clear that all the at-

---

14. “Seu C., que havia se saído muito bem no primeiro encontro, declarou ter tido ‘dias difíceis’ e que a ‘cabeça hoje não estava boa’, de fato, ele produziu bem menos que o encontro anterior. Refletimos que essa variação ocorre e não é exclusiva da terceira idade, mas pode se intensificar com ela, fatores como cansaço, problemas pessoais, etc., costumam refletir no rendimento. Devemos estar cientes disso e planejar atividades que respeitem os limites de cada um, que podem variar de um dia para o outro, eles [os alunos] devem ser desafiados, mas uma atividade não completada pode gerar sentimento de frustração e consequentemente desestímulo.” (Relato reflexivo do dia 10 de março de 2016).

tention should be on the learner's necessity, that's why the activities and methods used should be student-centered. In our case, it was promoted when, through the Communicative Approach, we provided students with activities that could meet their needs and create an environment full of empathy.

## Final Remarks

In this article, which is part of a final paper presented as a graduation requirement, we aimed to understand the role of emotion (affective aspect) in the teaching and learning of English to elderly people.

First of all, it is necessary to understand the process of (re) socialization of the elderly through some inclusive initiatives such as Open Universities. This preoccupation shows us that in fact the aged person must be taken into consideration in each sphere of society, as it is established by Brazilian Senior Citizen's Law (BRASIL, 2003).

From that perspective, firstly we consider that the elderly long to feel belonged to society, and to interact is one of the ways to do that. Language promotes interaction for it is based on communication. We have concluded that being able to learn English empowers the students because it gives them the ability to interact and to communicate by using a language of prestige such as English since it is presented all around us. We highly believe that through the learning of a foreign language the students may

have their voice heard. It seems to us that being able to speak in another language causes a feeling of freedom and empowerment

The emotional aspect present in this context was essential to us. Since the beginning of the whole process emotion was presented in the form of high motivation to learn and to share. To the elderly, being in an inclusive atmosphere where they are respected was an open door to feel satisfied and worthy. The empathetic way of teaching, in which teachers put themselves in students' shoes, was highly significant since the students could perceive their necessities were being carefully considered. We understand that it made the teaching and learning process easier and lighter.

Although the focus of this article was the analysis of the affective aspect in learning English by the elderly, we are aware of the influence of social and cognitive dimensions of this experience as well, as we can see in Borges (2016).

Our final remarks lie in the belief that if we want to meet the main goal that is to (re)socialize elderly students through the learning of the English language we must carefully promote an atmosphere in which the student is in the center of the class. It means to deeply study the surrounding circumstances that are related to this learner and allow positive emotions to flow so that their learning can be meaningful and inclusive.

## References

BAIRD, Abigail. *Good idea?* Available at: <http://www.learner.org/courses/neuroscience/videos/videos.html?dis=U&num=02>. Accessed on November 24th, 2015.

BOIANOSKI, Célia Regina; FERNANDES, Paulo Henrique Capillé. *O professor de língua inglesa: ensinando a terceira idade*. 2006. Available at: <https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-104-TC.pdf>. Accessed on January 10th, 2016.

BORGES, Elyonara Ferreira. *The best age to learn English: an action research at Universidade Aberta à Maturidade (UAMA)*. 2016. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande/PB, 2016.

BRASIL. *Estatuto do idoso: Lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BROWN, Douglas H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3 ed. New York: Pearson/Longman, 2007.

DU, Xiaoyan. The Affective Filter in Second Language Teaching. In: *Asian Social Science*, China, v. 5, n. 8, p. 162-165, 2009.

FROUND, Karen. *The Neuroscience of language and learning*. 2012. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=N4KuSo8TRsEby> Teachers College CUNYC. Accessed on November 6th, 2015.

GUERRA, Leonor Bezerra. *Cérebro e Aprendizagem: Um Diálogo entre a Neurociência e a Educação*. 2013. Available at: <https://>

www.youtube.com/watch?v=934wiekO-8g >, By Mariana de Castro. Accessed on September 19th, 2015.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; FAETH Matthias. The Role of Emotion and Skilled Intuition in Learning. In: SOUSA, David A. (ed.). *Mind, Brain and Education: Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington: Solution Tree, 2010.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MACINTYRE, Peter D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: ROBINSON, Peter (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins B.V., 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In. PEREIRA, Regina Celi.; ROCA, Pilar. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MUÑOZ, Carmen. *On how age affects foreign language learning*. 2010. Available at <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf>. Accessed on May 1st, 2016.

PIZZOLATTO, Carlos Eduardo. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. 1995. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada com ênfase Ensino/Aprendizado de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

STEVICK, Earl W. Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in Language Learning*. 4 ed. New York: Cambridge University Press, 2005.

Recebido em 29/11/2020.

Aceito em 18/12/2020.

Licenciado por



## Tutoria em língua inglesa: suporte pedagógico em ambiente de aprendizagem remota

Mentoring classes in English language: pedagogical support in remote learning environment

 Giovana Silva Santos

 Leandro de Souza Silva

 Antonio Genário Pinheiro dos Santos

**Resumo:** O presente trabalho objetiva discorrer sobre o desenvolvimento do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*, no escopo do cenário pandêmico e de suspensão de atividades presenciais no ensino superior. Voltado ao acompanhamento sistematizado de conteúdos e conhecimentos relacionados, tal projeto buscou ofertar, no curso de Letras Português-Inglês da unidade acadêmica Felcs/UFRN, suporte pedagógico a alunos

---

Giovana Silva Santos. Graduanda em Letras (Português e Inglês) na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e bolsista/tutora do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. E-mail: giovana.silva.101@ufrn.edu.br

Leandro de Souza Silva. Graduando em Letras (Português e Inglês) na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e bolsista/tutor do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. e-mail: leandro.silva.122@ufrn.edu.br

Antonio Genário Pinheiro dos Santos. Docente do Curso de Letras (Português e Inglês) da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN) e proponente/coordenador do projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL*. e-mail: genario.pinheiro@ufrn.br

interessantes e/ou veteranos que apresentam dificuldades no aprendizado de estruturas básicas da Língua Inglesa. A presente proposta está teoricamente ancorada nos estudos realizados por Harmer (2007), Bygate (2001), Larsen-Freeman (2001), entre outros. Os dados obtidos a partir do acompanhamento e diálogo entre os envolvidos durante os encontros da ação apontam para a importância do suporte pedagógico que é atribuído mediante os projetos de tutoria, haja vista a existência de fragilidades de aprendizagem, as quais se tornam evidentes no início do processo formativo dos discentes, na graduação.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Autonomia. Tutoria. Ensino Remoto.

**Abstract:** This article aims to discuss the development of the project Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL, within the scope of pandemic scenario and the cessation of presential work. The report underlies the work as activities aimed at improving the quality of the undergraduate course and the teacher training process: the interaction and learning space, the use of technological resources, and the approach and use of the target language aimed at the development of the autonomy of the participants. This proposal is theoretically linked to studies developed by Harmer (2007), Bygate (2001), Larsen-Freeman (2001), and others. Data obtained through monitoring, and dialogue with those involved during the meetings point to the importance of the pedagogical support that is provided by the mentoring project, given the existence of gaps and weaknesses in learning, which become evident at the beginning of the educational process in Higher Education.

**Keywords:** English Language. Autonomy. Mentoring. Remote Teaching.

## Introdução

Vinculado ao universo dos objetivos do Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação<sup>1</sup> da UFRN, na conjuntura da Tutoria Acadêmica, e inscrito no conjunto dos recursos institucionais que fomentam o apoio a estudantes de graduação, o projeto *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for students of EFL* constituiu-se como ferramenta estratégica para o acompanhamento pedagógico e suporte a alunos-professores em formação, no tocante às suas fragilidades frente à aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE doravante), no contexto do curso de Letras – Português e Inglês – da Felcs/UFRN<sup>2</sup>.

O propósito foi o de oferecer suporte e acompanhamento no trabalho com conteúdos e conhecimentos demandados nos diversos componentes da área de Língua Inglesa oferecidos nos semestres iniciais do curso. Ademais, buscou-se oportunizar o envolvimento de alunos ingressantes e veteranos na tomada de decisão e na assunção de seu protagonismo quanto às suas necessidades de aprendizagem, sobretudo, no escopo da aquisição

---

1. O Programa de Apoio à Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação é uma ação vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRN) com o intuito de fomentar, a partir do apoio financeiro, o desenvolvimento de projetos de ensino que, atrelados às necessidades de superação das fragilidades do curso, venham contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico no âmbito da graduação.

2. Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs), unidade acadêmica especializada da UFRN, situada no município de Currais Novos/RN.

vocabular, do trabalho com os conteúdos lexicogramaticais e da prática de produção e compreensão oral na língua estudada. O caminho percorrido instigou o debate sobre práticas, mobilizou a reflexão sobre saberes e perspectivas formativas, provocou a cisão epistemológica de conhecimentos institucionalizados.

O projeto oportunizou o envolvimento de alunos, que estão em nível avançado na aprendizagem de língua estrangeira, no auxílio pedagógico a alunos iniciantes e/ou que enfrentam dificuldades no trato com conteúdos vinculados às aulas de Língua Inglesa. Assim, a proposta foi a de favorecer um ambiente de tutoria supervisionada cuja mira foi o reforço dos conteúdos expressos nos planos de curso dos respectivos componentes da área, com especial destaque aos que são previstos, a partir do projeto pedagógico do curso, para os semestres 2021.1 e 2021.2, na unidade Felcs/UFRN.

Desse modo, os participantes do projeto se envolveram com as políticas de melhoria no ensino de graduação, via ambiente e ferramentas que buscam, efetivamente, garantir a sua inserção e integração ao ensino superior, com vistas a consolidar com qualidade a aprendizagem em componentes curriculares que têm apresentado, ao longo do tempo, histórico de maiores índices de retenção e dificuldades. Nessas condições, este projeto buscou prover suporte a alunos ingressantes com acompanhamento baseado em metodologias ativas de aprendizagem e que estimulam a autonomia do discente para a aquisição e mobilização vocabular, melhoria da fluência e aprofundamento do convívio com o idioma alvo e para o domínio das habilidades linguísticas básicas.

Vale dizer que as metodologias ativas, segundo Moran (2018), são capitais e estão diretamente atreladas à ênfase no papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. Nesse sentido, é imprescindível que haja uma ponte capaz de vincular as fragilidades às resoluções e motivações necessárias, seja de alunos veteranos ou ingressantes, no tocante à jornada como aprendizes de uma LE e no escopo da formação docente em Letras.

O uso de metodologias ativas também oportunizou o trabalho com alunos tutores que desenvolveram a prática colaborativa em atividades docentes determinadas com foco em conteúdos e estruturas linguísticas basilares, conversação, produção e compreensão oral, assistência contínua com resolução de *worksheets* com conteúdos e vocabulário de referência.

Os conteúdos e conhecimentos trabalhados estavam previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Felcs/UFRN, bem como no conjunto de ações, diretrizes e estratégias traçadas no documento do Plano de Ações Trienal do Curso de Graduação (PATCG), do curso de Letras da Felcs/UFRN. São conhecimentos que figuram também nos documentos internacionais de referência para o ensino de Inglês como língua estrangeira, a exemplo daqueles que fundamentam o Quadro Comum Europeu de referência para o ensino de línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2021).

A execução das ações propostas pelo projeto se estabeleceu a partir de encontros remotos virtuais semanais entre os tutores e os demais participantes, discentes do Curso de Letras (Portu-

guês e Inglês), congregando interessados em praticar, a partir de diferentes níveis de proficiência, a Língua Inglesa, no intuito primeiro de fortalecer e ampliar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas relacionadas aos componentes da área. A proposta foi a de que os alunos tutores, ao possuírem satisfatória fluência no idioma-alvo e sob a coordenação do docente coordenador e do docente orientador, construíssem um ambiente de reforço para a resolução de dúvidas e para o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem.

Ao pautar-se na necessidade de um ambiente de reforço pedagógico para os estudantes ingressantes que apresentam fragilidades na aprendizagem do inglês, o seguinte trabalho encontrou justificativa na evidente necessidade de, na graduação, ser assegurado ambiente motivador capaz de (i) acolher os alunos ingressantes e envolvê-los com experiências de aprendizagens e conhecimentos no contexto do ensino universitário e com foco no trabalho com a língua alvo; (ii) promover condições para que os professores em formação entendam a amplitude de conceitos como autonomia, aprendizagem efetiva, metodologia de ensino em tempos de estudo remoto, dentre outros; (iii) incitar o uso da língua alvo como ferramenta para interação entre os envolvidos com contribuições diretas para a questão do aprimoramento do domínio nas habilidades linguísticas de *speaking* e de *listening*.

Assim sendo, no que tange à constituição deste relato de experiência de ensino, inicialmente são apresentadas a abordagem e uso da língua-alvo no projeto, com os fundamentos teóricos utilizados na preparação das aulas. Em seguida, é discutido o aspecto

da autonomia dos alunos e de como este se torna um “baluarte” no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro. Posteriormente são apresentados os recursos tecnológicos utilizados no decorrer do projeto e por fim, são expostas as implicações do projeto para a formação docente dos tutores.

### A abordagem e uso da língua-alvo

Os alunos ingressantes no novo curso de Letras – Português e Inglês – da Felcs/UFRN que têm demandas de integralização de componentes curriculares ligados, por sua vez, à Língua Inglesa, precisam buscar ferramentas e instrumentos que garantam o bom desempenho acadêmico. Além disso, é de suma importância atentar para as inúmeras dificuldades apresentadas por essa clientela no que diz respeito, sobretudo, à habilidade de *speaking* e ao domínio satisfatório de conteúdos que são objeto de trabalho nas disciplinas relacionadas.

### Produção oral: *subjective elements in chain*

A habilidade de *speaking* em especial se mostrou problemática para os participantes devido ao seu aspecto de produção e por demandar uma performance real de interação contínua em que se espera uma resposta imediata. Então, é necessário considerar que diferentes habilidades de processamento são requeridas na produção oral quando comparadas com a produção escrita e as mesmas precisam ser pensadas durante o planejamento de atividades.

Segundo Bygate (2001), a produção oral envolve quatro processos principais: conceituação, formulação, articulação e automonitoramento. A conceituação seria o planejamento em relação ao conteúdo da mensagem, que envolveria o conhecimento prévio do falante, conhecimento sobre o tópico, sobre a situação de fala e padrões de discurso. Já a formulação estaria relacionada com a organização estrutural do conteúdo em palavras, frases e o uso correto de marcadores gramaticais. A articulação diz respeito ao controle dos órgãos articulatórios, como lábios, língua, dentes, etc. E por fim, o automonitoramento é a capacidade de identificar e corrigir os erros.

Esse processo deve ocorrer naturalmente e de forma simultânea durante a produção oral, porém, no caso de falantes de nível iniciante de uma língua estrangeira, vários fatores cooperam de forma a criar barreiras na fala, como falta de vocabulário especializado para abordar determinado tópico, dificuldade no uso de determinadas estruturas gramaticais, dificuldades na pronúncia de certas palavras, além dos elementos de natureza subjetiva, como é o caso, por exemplo, de fatores como timidez, introspecção, etc. Segundo Santos e Barcelos (2018, p. 20):

As interações que ocorrem no contexto de aprendizagem de LE são marcadas pela presença de várias emoções tais como motivação, alegria, paixão, medo, vergonha ou ansiedade. A sala de aula afeta muito os tímidos uma vez que é um lugar onde acontecem muitas interações orais na língua alvo, o que requer contato com um outro para existir.

E além de aspectos linguísticos, o contexto também pode afetar a prática de *speaking*. Questões como familiaridade com o interlocutor, conteúdo e tipo de ato de fala podem interferir no desenvolvimento dessa habilidade, como apontam os estudiosos Selinker e Douglas (1985), Bardovi-Harlig e Hartford (1993).

É esperado que o aluno, ao desenvolver a habilidade oral, seja capaz de produzir discursos com fluidez, precisão e complexidade de linguagem. Porém a atenção em um dos aspectos pode diminuir a efetividade de outro, como aponta Bygate (2001, p. 16):

[...] para um falante de nível básico de segunda língua, será difícil administrar este discurso de forma fluente e precisa, uma vez que eles carecem de automação e/ou precisão, e é difícil para eles prestar atenção a todos estes processos simultaneamente sob pressão de tempo.

Como contornar essa situação? Uma possibilidade também apresentada por Bygate (2001) de trabalhar o *speaking* de forma a desenvolver a praticidade dos processos é através da repetição de tarefas pois possibilita uma maior familiarização dos falantes com o conteúdo e os tipos de atos de fala a serem trabalhados. Tal prática pôde ser implementada no projeto devido a sua relação direta com as disciplinas que estavam sendo cursadas nos períodos iniciais pelos alunos participantes. Uma vez que os conteúdos dos encontros de tutoria eram vinculados ao que foi estudado previamente em aula, era possível promover a repetição de tarefas específicas dependendo da necessidade dos participantes e da orientação do coordenador.

## Léxico: *lexicogrammar issues in evidence*

Assim como defende Carter (2001), o conhecimento de uma palavra envolve diversos aspectos que não se esgotam somente em uma tradução de dicionário. É necessário que seja desenvolvido um conhecimento ativo e produtivo além de receptivo. Nesta perspectiva, durante a execução do referido projeto de ensino, foi vislumbrada a necessidade de um trabalho com o léxico de modo a quebrar o paradigma de trabalho com listas de palavras ou de exploração sequencial e paulatina de vocabulário de referência. Desse modo, nos aproximamos da problemática que enseja o debate sobre qual a melhor forma de ensino de vocabulário que abarque todos esses aspectos mencionados.

Ainda segundo Carter (2001), em níveis avançados, e para o estudo de propriedade estruturais, semânticas e discursivas de palavras menos frequentes e mais abstratas, a aprendizagem implícita de vocabulário através da leitura, utilizando estratégias de inferência, pode ser central para o estudo. Porém, em níveis iniciais, ao trabalhar com palavras que formam o repertório vocabular básico, a aprendizagem explícita, através de estratégias de memorização e tradução, pode ser valiosa para a aquisição vocabular.

Ainda quanto à dimensão do trabalho lexicogramatical a partir dos conteúdos de referência no projeto, é importante mencionar nossa abordagem com os chamados *lexical chunks* ou *lexical phrases* que são combinações de palavras que normalmente aparecem juntas por associação linguística e contextual ou prá-

tica e são classificados e agrupados comumente como *collocations*, *phrasal verbs*, *expressions* e *idioms*. Como Harmer (2007) aponta, falar sobre vocabulário exclusivamente em termos de “palavras” não é suficiente para abarcar os diferentes tipos de unidades de sentido que existem à disposição dos falantes.

Portanto, foi adotada no projeto uma metodologia que envolveu tanto o ensino explícito de vocabulário, quanto o implícito. No ensino explícito foram utilizados grupos de palavras e, especialmente, *lexical chunks* combinadas a imagens que mobilizavam e imputavam, por sua vez, determinados contextos de comunicação e gêneros específicos. Dessa forma, os alunos puderam fazer a associação da palavra com os sentidos ali mobilizados, explorando a estratégia de inferência textual a partir de indícios semânticos e dicas tipográficas. Já no ensino implícito houve uma exposição dos participantes a novos repertórios vocabulares através da leitura e exposição à língua alvo e a fim de oportunizar múltiplos e produtivos espaços de compreensão, através do contexto e de inferências.

### *Gramática: tool for communication and meaning*

A sensibilidade e a necessidade de abranger, na efetividade do trabalho via projeto, não somente aspectos formais também se mostrou como elemento crucial e marcante quanto ao ensino de gramática. Como aponta Larsen-Freeman (2001), as estruturas gramaticais não têm apenas forma, elas também são usadas para expressar sentido em um contexto apropriado ao uso. Logo, é

necessário trabalhar com as três dimensões da gramática, quais sejam, estrutura ou forma, semântica ou sentido e as condições pragmáticas que governam o uso.

A ênfase unicamente nas estruturas formais e nas nomenclaturas que compõem esse universo sistemático da língua, portanto, são insuficientes e vagas para desenvolver a habilidade dos aprendizes no que tange à comunicação oral. Nesse sentido, o ensino de línguas não pode se limitar apenas ao ensino de gramática, pois tal ensino explícito não gera a fluência nos estudantes. Uma opção válida para o ensino de gramática seria o uso da abordagem comunicativa que se fundamenta na ideia de que a linguagem é melhor apreendida através da comunicação, e não apenas por meio de uma apresentação mecanizada das estruturas gramaticais.

Assim, diferente de um ensino enrijecido e situado em regras, as abordagens comunicativas desconsideram as formas prescritivas de ensinar um idioma estrangeiro. Nesse sentido, a partir dessa concepção comunicacional, passou-se a focar mais no significado, porém isso não representou, na efetividade e execução de nossas atividades, um abandono do ensino de gramática de forma explícita<sup>3</sup>:

Pesquisas mostram que professores que focam a atenção do estudante na forma linguística durante interações comunicativas são

---

3. Por uma questão de opção metodológica, expomos, a seguir, trecho de citação direta de referência bibliográfica em língua inglesa como produto de tradução livre. Essa opção é extensiva às demais passagens dispostas ao longo do texto.

mais efetivos do que os que nunca focam na forma ou que só o fazem em atividades gramaticais descontextualizadas (LARSEN-FREEMAN, 2001, p. 251).

Desse modo, para o ensino de gramática priorizou-se a reflexão sobre os aspectos morfosintático, semântico e pragmático da estrutura gramatical, haja vista a necessidade de diagnosticar as fragilidades dos participantes e de agregar subsídios quanto a elas. Buscamos, com isso, oportunizar uma prática de reforço didático-pedagógico atrelada à abordagem comunicativa, de modo a priorizar o uso das estruturas linguístico-gramaticas de referência.

## A autonomia no processo de aprendizagem

É pertinente pontuar que a integração de novos alunos formando no ambiente acadêmico, a fim de instigar a autonomia, demandou uma atenção cuidadosa dos tutores, junto à coordenação, para facilitar a aprendizagem do idioma através da criação de um espaço interacional e descontraído, sobretudo no contexto de pandemia do Covid-19, que acarretou um espaço de comunicação à distância.

Assim dito, fez-se imprescindível que houvesse um fomento no tocante à carreira docente em formação e um incentivo ao protagonismo: o aluno-docente vindo a ocupar a posição de sujeito autônomo para com o processo de aprendizagem e se adequar ao *status* de usuário nos diferentes contextos de vida. Nesse sen-

tido, foi necessário estabelecer um espaço acolhedor, capaz de fornecer condições de aprendizagem e aprimoramentos quanto aos conhecimentos linguísticos dos participantes e que estivesse, portanto, marcado pela ênfase na autonomia. Esta define-se, de acordo com Paiva (2006, p. 88), como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

A autonomia é, portanto, essencial para que o aluno tome iniciativa no processo de aprendizagem da língua adicional. Isso é decisivo para a aquisição da língua alvo pois o momento disponível em sala de aula ou nos encontros de tutoria não são suficientes para uma aprendizagem eficaz, tanto em questão de conteúdo a ser ministrado, quanto em tempo de prática no uso da língua. Assim se faz necessário que os participantes tenham a motivação e determinação de realizar um estudo individualizado para sanar as lacunas que possam surgir devido à falta de um tempo maior de prática da língua.

Vale ressaltar, ainda, que a partir do acompanhamento da coordenação do projeto e considerando às necessidades discentes evidenciadas no decorrer dos encontros, mantivemo-nos aconselhando a prática de *self-study*, com recomendação para o uso de aplicativos, sites ou outros recursos especializados no ensino de

idiomas, com destaque para a língua inglesa. Tais recursos foram apresentados aos alunos mediante a prática de atividades lúdicas a partir dos mesmos, no sentido de dar condições aos discentes de seguirem de modo autônomo no uso dessas utilidades.

Essa prática também é proposta por Harmer (2007) ao afirmar que os alunos precisam de dicas de aprendizagem continuada que não sejam muito gerais e difíceis. É necessário, portanto, oferecer instruções específicas que possam permitir que os alunos foquem no que é mais relevante para seus objetivos de aprendizagem. Para isso, algo que poderia ser feito, ainda segundo Harmer (2007), é a inclusão de um tópico de “aprendizagem continuada” no *syllabus*, com a sugestão de recursos disponíveis para o estudo, a discussão de quais seriam os mais apropriados para os alunos de acordo com suas necessidades e a oferta de informações sobre como e onde ter acesso aos mesmos.

Nessas condições, o projeto vislumbrou uma exponencial contribuição no que diz respeito ao caráter autônomo e ao englobamento de tais decisões de aprendizagem dos participantes, haja vista que a aprendizagem de uma LE não deve se ancorar apenas no que é ensinado nas aulas, mas sobretudo fora dela, buscando situar os envolvidos em contextos de vida que permitem um aprofundamento maior no que é transmitido a eles em aula.

Desse modo, Freire (1996) também pontua a importância da convivência dos profissionais da educação com os seus alunos, por meio da qual pode provocá-los a assumirem uma postura como sujeitos sócios-históricos-culturais, como participantes de

uma educação vinculado ao ato de se conhecer, tendo-a como uma situação gnoseológica.

Face a essas questões, os alunos do Curso de Letras da Felcs/UFRN e envolvidos com o projeto puderam participar de um ambiente suplementar e de atendimento às suas lacunas de aprendizagem quanto ao inglês. O projeto permitiu um espaço de apoio pedagógico, de reforço basilar de conteúdos e intrinsecamente interativo que tratou das dificuldades presentes na aprendizagem da língua, as quais também se ligam às habilidades linguísticas e aos conteúdos trabalhados em sala de aula nas disciplinas do curso. Desse modo, o conceito de autonomia dos alunos foi fortemente considerado no projeto a fim de atender às justificativas sobrepostas a sua justificativa e criação, enquanto espaço fortuito de ensino e de aprendizagem.

### Uso de recursos tecnológicos

No bojo da especificidade do ambiente de sofisticação tecnológica da contemporaneidade, é válido afirmar que o professor tem diversas opções metodológicas a seu dispor, além de possibilidades de dinamizar a comunicação através de ferramentas virtuais, conforme estabelece Moran (2004, p. 348):

As tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.

Nesse sentido, apesar do contexto das aulas no formato remoto, o projeto fomentou uma prática acolhedora quanto às dificuldades apresentadas em função da pandemia, além de propiciar um ambiente interativo voltado às fragilidades de aprendizagem dos alunos.

Além do Google Meet, ferramenta por meio do qual foram realizados os encontros síncronos com os participantes e partilhados os *slides*, plataformas como *Padlet*, *Jamboard* e *Kahoot* foram utilizadas como subsídio a fim de criar um ambiente mais interativo e de caráter lúdico, isto é, cooperativo e divertido.

No *Padlet*, com os murais virtuais, foi trabalhada a mobilização dos conteúdos pela criação de espaços digitais com informações partilhadas por todos. Desse modo, foi possível realizar aulas interativas, com uma dinâmica de comentar e explorar os conhecimentos ali destacados, o que permitiu a todos um crescimento linguístico conjunto.

No caso da plataforma digital *Jamboard*, foram partilhados conhecimentos de língua dos alunos e relacionados às aulas através de um quadro que permite destacar balões com *tips*, sentenças ou vocabulário de referência. Nele o foco se voltou à mobilização vocabular e a análise contextual de palavras com as quais os alunos tinham uma certa familiaridade. Em um dos encontros, por exemplo, os tutores trabalharam os *phrasal verbs*. Nesta aula, a ferramenta possibilitou aos participantes interagirem e subdividirem o quadro através de balões preenchidos por eles, os quais favoreceram o entendimento a respeito da característica polissêmica dos verbos frasais, além da importância do contexto

como vetor essencialmente determinante para a construção de significado e, assim, para a produção de sentido.

Já a ferramenta *Kahoot*, plataforma que propicia um ambiente mais lúdico e de caráter competitivo, possibilitou uma mobilização intensa dos conhecimentos de língua estrangeira dos participantes e permitiu aos alunos uma experiência mais divertida. Sobre o uso dessa ferramenta, são estabelecidos 30 segundos para a resolução de cada uma das perguntas, e o aluno precisa dar uma resposta mais imediata e intuitiva. No jogo, além dos acertos, os pontos são distribuídos de acordo com a velocidade do clique e, ao final, é possível ver o desempenho dos grupos através de um *ranking*. Os participantes, com os comentários e com as correções dos tutores envolvidos, puderam analisar os porquês dos erros.

### Implicações do projeto para a formação docente

Considerando as necessidades de incentivo à carreira docente e a contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico, a proposta da ação em tela também buscou promover condições para que os professores em formação entendessem a amplitude de conceitos como autonomia, aprendizagem efetiva, metodologia de ensino em tempos de estudo remoto, dentre outros.

Além disso, alguns aspectos devem ser considerados quanto aos impactos da pandemia na atuação dos docentes no projeto. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2021) mostrou que o principal legado da pandemia para a profissão docente é a impor-

tância da tecnologia para uso pedagógico, que passa a ser vista como principal aliada da aprendizagem e da valorização de professores.

Não obstante a isso, os benefícios esperados ultrapassam os limites individuais dos sujeitos desse projeto e se estendem para a real necessidade dos alunos/professores de Letras – Português e Inglês – se envolverem com o próprio processo de aprendizagem, de forma contínua e autônoma, trabalhando o conhecimento como ferramenta de transformação social e de intervenção político-identitária. Nesse sentido, conforme afirma Freire (1996, p. 47):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades efetivas e concretas para a sua própria produção ou sua construção.

Assim sendo, o projeto ampliou a compreensão do aspecto da aprendizagem dos tutores envolvidos, o qual se construiu a partir de observações e experiências no decorrer da ação como professores em formação e cujos papéis são de propiciar caminhos que favoreçam o protagonismo dos alunos como sujeitos que se constroem. Assim, conforme reitera Paiva (2006), a aprendizagem do aluno não é simplesmente responsabilidade do professor. Se faz necessário, porém, encaminhá-lo na autonomia e criar uma forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, o projeto também buscou desenvolver e ampliar as experiências dos docentes no tocante às diversas formas

e modalidades de ensino, com enfoque nas possibilidades viáveis no formato remoto, explorando os desafios face aos processos de aprendizagem dos participantes. Tal ação fomentou práticas didático-pedagógicas de imersão dos participantes (tutores e alunos), servindo como exponencial ferramenta para o conhecimento e trabalho com tecnologias digitais no contexto pandêmico e de ensino remoto. Ademais, o projeto consolidou impactos positivos com resultados que sinalizam melhor rendimento acadêmico, maior envolvimento dos agentes com a língua alvo e desenvolvimento de postura autônoma em relação aos desafios de aprendizagem e formativos.

### Considerações finais

O propósito do projeto foi contribuir para uma formação acadêmica de qualidade de modo a desenvolver junto aos alunos/graduandos a reflexão sobre a autonomia na aprendizagem e sobre a necessidade de envolvimento com a língua-alvo em estudo. A contribuição foi dada no sentido de fomentar o avanço dos alunos no tocante à aprendizagem da Língua Inglesa explorando, de forma efetiva, crítica e contextualizada, a língua e as questões relacionadas ao seu ensino, abordagem, avaliação e desafios na contemporaneidade, com especial atenção às implicações do novo cenário de isolamento/distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, no Brasil e no mundo.

No projeto em questão, houve um envolvimento e exposição dos alunos/participantes a situações de uso efetivo da língua, ex-

plorando o espaço dinâmico e interativo das ferramentas e tecnologias educacionais para trabalhar e explorar suas reais dificuldades e/ou lacunas na aprendizagem da Língua Inglesa. A língua, nas condições do ensino acadêmico e mais precisamente na conjuntura do reforço didático-pedagógico, foi abordada como vetor ligado não somente à instrução, mas, em especial, à sociabilidade, à autonomia e ao caráter social e político da educação e dos sujeitos aprendizes.

Em suma, ao perseguir seu propósito de constituir-se como espaço proeminente e necessário de reforço pedagógico e instrucional, contemplando práticas de imersão e de incentivo à prática docente, o projeto de tutoria *Mentoring Practices in English Language: a supportive environment for Ssudents of EFL* oportunizou a concretização das políticas de melhoria de qualidade dos cursos de graduação, assim como inscrito no leque de instrumentos oficiais promovidos pela UFRN. Na unidade Felcs/UFRN, a respectiva ação promoveu, portanto, a integração de saberes e conhecimentos entre alunos com diferentes níveis de proficiência em Língua Inglesa, de forma a balizar e fomentar produtivo ambiente de aprendizagem compartilhada e de auxílio mútuo e remoto.

## Referências

BARDOVI-HARLIG, K.; HARTFORD, B. *Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change*. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 15, n. 3, p. 279-304, 1993.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). *The Cambridge Guide on Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARTER, R. Vocabulary. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). *The Cambridge Guide on Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARMER, J. *How to teach English*. Edinburgh: Longman, 2007.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia*. 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Pulso-Volta-as-Aulas.pdf>. Acesso em: 11 de jan. de 2022.

JAMBOARD. [S. l.]: Google, 2016. Disponível em: <https://jamboard.google.com>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

KAHOOT!. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://kahoot.com>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, J.; BACICH, L. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PADLET. [S. l.], 2012. Disponível em: <https://padlet.com>. Acesso em: 25 de Jan. de 2022.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 9, n 1, 2006.

SANTOS, J. C.; BARCELOS, A. M. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 17, n. 2, 2018.

SELINKER, L.; DOUGLAS, D. Wrestling with ‘context’ in interlanguage theory. *Applied Linguistics*. v. 6, n. 2, p. 190-204, 1985.

Recebido em 20/12/2020.

Aceito em 16/02/2021.

Licenciado por



## Aspectos de oralidade em manuais de língua portuguesa da rede municipal de ensino de São João do Cariri - PB<sup>1</sup>

Orality aspects in portuguese language manuals of the municipal education network of São João do Cariri - PB

 José Gabriel Farias de Brito

 Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes

**Resumo:** Nossa pesquisa tem como objetivo descrever e analisar atividades de oralidade propostas em dois livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental, utilizados como um dos principais recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa de duas escolas públicas da rede municipal de São João do Cariri-PB. Nossa análise caracteriza-se por uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva, explicativa e bibliográfica (GIL, 2008). Quanto ao embasamento teórico, filiamos-nos ao que preconizam os PCN de Língua Portuguesa no tocante ao eixo oralidade, bem como aos pressupostos de Benveniste (2005), Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dell’Isola (2016) e Rodrigues e Dantas (2015). Os resultados sinalizam que os materiais didáticos analisa-

---

José Gabriel Farias de Brito. Graduando do curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I. E-mail: jose.farias@aluno.uepb.edu.br

Flávia Elizabeth de Oliveira Gomes. Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I. E-mail:flaviaelizabeth@servidor.uepb.edu.br

1. Este texto retoma, com algumas modificações, uma das atividades do nosso trabalho desenvolvido na disciplina Oralidade, no semestre 2021.1 – DLA/UEPB.

dos ainda demandam um melhor desenvolvimento de atividades que contemplem gêneros orais da vida pública, bem como a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

**Palavras-chave:** Oralidade. Manuais didáticos. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** Our research aims to describe and analyze orality activities proposed in two 6th grade elementary school textbooks, used as one of the main teaching resources in Portuguese language classes in two public schools in the municipal network of São João do Cariri-PB. Our analysis is characterized by a qualitative, descriptive, explanatory and bibliographic approach (GIL, 2008). As for the theoretical basis, we adhere to what the Portuguese Language PCNs recommend regarding the orality axis, as well as the assumptions of Benveniste (2005), Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dell’Isola (2016) and Rodrigues and Dantas (2015). The results indicate that the didactic materials analyzed still demand a better development of activities that contemplate oral genres of public life, as well as the oralization of texts in socially significant situations and interactions involving themes and other linguistic dimensions of work in different fields of activity.

**Keywords:** Orality. Didactic manuals. Portuguese Language Teaching.

## Introdução

Seguindo o pensamento benvenistiano, o ser humano não se desassocia da linguagem oral e/ou escrita, visto que, por fazer parte da sua natureza, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286). A assunção de tal pensamento no contexto educacional, a partir da possibilidade de que o aluno construa uma representação do que sejam as suas habilidades e competências sociais, só se efetivará “[...] se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais” (PCN, p.16).

Nesse sentido, é fato que o ensino de textos do eixo oralidade transcende o uso internalizado do falante, à medida que considera o sujeito como um ser comunicativo e que convive com um corpo social multifacetado.

A partir dessa perspectiva, este artigo objetiva descrever e analisar atividades de oralidade propostas em dois livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental, utilizados como um dos principais recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa de duas escolas públicas da rede municipal de São João do Cariri-PB.

As bases teóricas filiam-se aos pressupostos de Benveniste (2005), Marcuschi (2008), Ferrarezi Jr. (2014), Dell’Isola (2016), Rodrigues e Dantas (2015) e aos PCN de Língua Portuguesa. A seleção do *corpus* levou em consideração a distinção da escolha

dos livros para uma mesma rede de ensino e as suas respectivas abordagens sobre gêneros orais.

## Fundamentação Teórica

Ancorados na teoria benvenistiana, para a qual a linguagem é uma ferramenta inseparável do homem, assume-se a oralidade a partir de um valor imensurável para o ensino de língua materna.

Nesse contexto, para uma melhor compreensão do que sejam a oralidade e os gêneros orais, Gulich (1986, p. 28, *apud* MARCUSCHI, 2008) afirma que existem três critérios gerais que caracterizam os gêneros: *I) Canal / meios de comunicação; II) Critérios formais; III) Natureza do conteúdo* (p. 188). À vista disso, de forma complementar, Marcuschi (2008, p. 189) propõe outros aspectos mais abrangentes que analisam as condições tipológicas dos gêneros, são eles: *I) Natureza da informação; II) Nível de linguagem; III) Tipo de situação; IV) Relação entre os participantes; V) Natureza dos objetos*.

Por essa óptica, os gêneros são realizações que se manifestam em situações do dia a dia e que permitem, por exemplo, que o sujeito expresse juízos de valor partindo da oralização do seu discurso.

Ainda que a oralidade faça parte de conhecimentos internalizados, não deve ser tratada como prática meio, ou seja, utilizada a pretexto de usos da escrita em atividades escolares, conforme defende Dell’Isola (2016, p. 11) “[...] a oralidade deixou de ser atividade-meio, agora, é atividade-fim”.

Nessa perspectiva, os PCN tomam o texto - oral ou escrito - como unidade básica de ensino de Língua Portuguesa, a partir da presença de uma diversidade textual que evite o ensino de textos descaracterizados ou artificiais, feitos apenas com o propósito de ilustrar pontos específicos da gramática. No tocante aos gêneros orais, salienta que:

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Desse modo, o processo de aquisição da língua ocorre através de diferentes realizações textuais, sobretudo as orais, como destaca Marcuschi (2008):

[...] há aqui deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico (p. 55).

Para o autor, é preciso deslocar a ideia que preceitue a escola como um campo de ensino unicamente voltado para a escrita e, ademais, a ideia de que o ensino da oralidade está ligado a questões culturais dos falantes. Diante disso, percebe-se que o ensino

da oralidade abrange o estudo das formas específicas de composição do discurso oral, em situações formais ou informais.

É importante frisar que a competência comunicativa não se limita a uma tese de informação entre indivíduos, mas é uma concepção ampla que engloba, por exemplo, interações verbais. Marcuschi (2008, p 55) afirma:

Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de competência comunicativa que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral em ignorar a cognição.

Nesse contexto, Marcuschi esclarece que a competência comunicativa perpassa pela zona etnográfica do discente, dessa maneira, a escola tenderá para o desenvolvimento de habilidades orais, como ferramentas amplas para a formação crítica e intelectual.

## Metodologia

Dados os objetivos e o objeto de estudo da presente investigação, quanto à sua configuração metodológica, esta caracteriza-se como descritiva e explicativa; e quanto aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa bibliográfica. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (GIL, 2008).

Para tanto, foram selecionadas duas edições de manuais didáticos de Língua Portuguesa destinados ao 6º ano do Ensino Fun-

damental, da rede municipal de educação da cidade de São João do Cariri - PB, devidamente aprovados pelo PNLD<sup>2</sup>. Vale ressaltar que a seleção do *corpus* considerou, *a priori*, a discrepância entre os materiais utilizados em uma mesma rede de ensino, a saber: I) Tecendo Linguagens - 6º ano da Editora IBEP; II) Se liga na língua: Leitura, produção textual e linguagem - 6º ano da Editora Moderna.

Os dois livros do nosso *corpus* possuem em sua composição, basicamente, a mesma estrutura: são organizados por capítulos e unidades, que contemplam, em tese, temas que possibilitam o aprendiz a desenvolver leitura, escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística. Os livros trabalham com os gêneros como elemento organizador de cada capítulo, orientando e planejando, de forma gradativa, atividades que contemplam as habilidades previstas na BNCC<sup>3</sup>.

Para melhor compreensão, consideramos uma adaptação de análise disposta em Marcuschi (2008, p. 193), através da qual as atividades propostas foram analisadas pelos critérios meio de realização e sua devida concepção - elementos já discutidos neste trabalho. Desse modo, tem-se uma ampla visão da abordagem dos gêneros orais nos manuais analisados.

---

2. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital [...]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>.

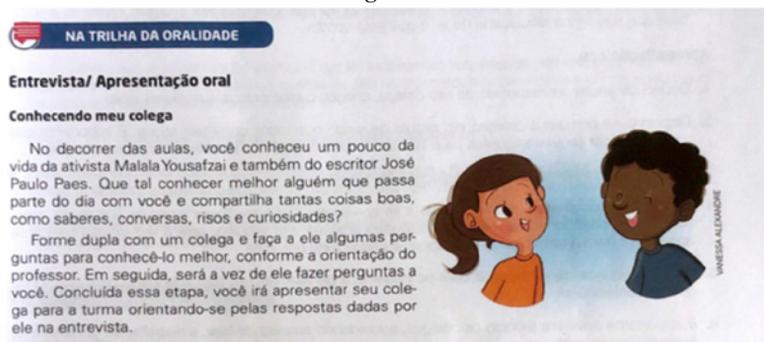
3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

## Análise dos dados

Temos como primeiro objeto de análise o livro *Tecendo Linguagens* da Editora IBEP, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (2018), adotado pela Escola Constantino de Farias Castro, da rede Municipal de Educação de São João do Cariri - PB. Esse manual traz uma seção intitulada *Na trilha da oralidade*, a qual apresenta questões próprias da língua(gem) oral.

No primeiro capítulo, cujo título é *Quem é você?*, a entrevista/ apresentação oral é o gênero textual selecionado para a prática da oralidade. A comanda da atividade solicita que os alunos interajam em duplas, fazendo perguntas entre si. Sendo assim, o objetivo da atividade *Conhecendo meu colega* consiste na apresentação oral em que um aluno apresenta o outro para todos da turma, conforme *figura 1*.

Figura 1



Fonte: OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagem*. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 35.

Ainda conforme as orientações dessa atividade, algumas questões são sugeridas para que os estudantes respondam e roteirizem de forma escrita suas falas - perguntas e respostas - *figura II*. Aliado a isso, a atividade também fornece instruções para que os alunos tomem nota e possam apresentar de forma oral suas respectivas respostas - *figura III*.

No quarto tópico de orientações, a atividade tem como finalidade propor um processo de oralização do que foi escrito “como você usará essas anotações na apresentação oral, que ocorrerá a seguir, passe-as a limpo para que não tenha dificuldade de ler o que está escrito” (2018, p. 36).

Nesse sentido, percebe-se que a prática da oralidade, nessa atividade, perpassada pelo processo de escrita, contradiz o pensamento de Dell’Isola (2016) acerca do trabalho com a oralidade como atividade-fim:

Figura II

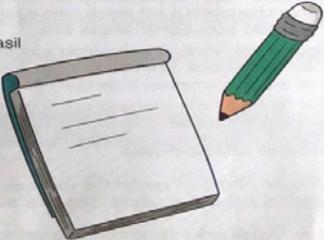
**Orientações**

**Entrevista**

1. Forme dupla com um colega e faça a ele as perguntas que estão no roteiro abaixo.

**Sugestão de roteiro**

1. Qual é seu nome?
2. Em que estado você nasceu?
3. Como é chamado quem nasce nesse estado?
4. Você tem parentes que vieram de outras regiões do Brasil ou do mundo? Quem são eles? De onde vieram?
5. Você estuda há quanto tempo nesta escola?
6. Qual matéria você mais gosta de estudar? Por quê?
7. Qual hora do dia lhe agrada mais?
8. Que manias você tem?
9. O que lhe dá mais medo na vida?
10. O que o deixa irritado?
11. O que o deixa emocionado?
12. Qual é o nome do seu melhor amigo?



OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagem*. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 35.

Figura III

2. Faça uma pergunta de cada vez e preste muita atenção nas respostas. Se desejar, você pode fazer perguntas que não estejam no roteiro de questões, desde que consiga, com elas, alcançar o objetivo maior desta tarefa, que é conhecer melhor seu colega.
3. Quando for tomar nota de uma pergunta ou uma resposta, coloque seu nome (entrevistador) e o nome de seu colega (entrevistado) antes da fala. Assim, fica claro quem está falando em cada momento.
4. Como você usará essas anotações na apresentação oral, que ocorrerá a seguir, passe-as a limpo para que não tenha dificuldade de ler o que está escrito.

Fonte: OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo.  
*Tecendo Linguagem*. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 36.

A segunda atividade analisada, pertencente ao capítulo dois, chama-se *Aprendendo a ser poeta*, a partir do qual o discente é apresentado ao gênero textual poema. Na atividade, proposta na seção *Na trilha da oralidade*, é enfatizado que serão feitas declamações de poemas. Porém, de início, é proposta uma atividade de interpretação de uma charge, que em tese, não configura em atividade oral, conforme *figura IV*:

Figura IV

**NA TRILHA DA ORALIDADE**

**Declamação de poemas**

Antes de conversar com toda a turma sobre as atividades propostas a seguir, sente-se com um colega e procure responder às questões com base na leitura da tira do Menino Maluquinho. Depois, com a orientação do professor, compartilhem as respostas com os outros colegas.

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

1. As palavras de Maluquinho se dirigiam à menina? Como você percebeu isso?
2. Então, o que fez a menina se enganar?
3. A fala de Maluquinho faz você se lembrar de que tipo de declaração?
4. Além da fala, que outros elementos levam o leitor a concluir que se trata de uma declaração do tipo que você identificou na atividade 3?
5. Leia o primeiro quadrinho em voz alta. Como a maioria de seus colegas leu a frase?
6. Leia novamente a primeira fala de Maluquinho, agora modificada.

Amor? Amor?

- a) Nesse caso, a menina continuaria a entender da mesma maneira o que o menino diz? Por quê?
- b) O que faz com que possamos compreender o que os outros querem dizer são somente as palavras? Explique sua resposta.

Fonte: OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo.  
*Tecendo Linguagem*. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 61.

Posteriormente, é proposto, como prática oral, que os alunos escolham poemas, já apresentados nos capítulos anteriores, e os orienta a copiar e declamar os textos selecionados para toda a turma - *Figura V*. Segundo o que está exposto na proposta, o exercício anuncia que o trabalho tem como intuito trabalhar a entonação.

Figura V

2. Você pode ilustrar o poema com colagens de materiais diversos, desenho, pintura ou qualquer outro recurso.
3. No momento em que estiver ilustrando o poema, procure observar as palavras, o sentido e a imagem que evocam.
4. Seguindo as instruções do professor, cada aluno declamará para a turma o poema que ilustrou. Lembre-se de que não lemos um texto poético do mesmo modo como lemos uma notícia de jornal ou qualquer texto em prosa. Capriche na entonação e na pronúncia das palavras, de acordo com o ritmo dos versos.
5. O professor dividirá a turma em cinco grupos. Ele vai organizar a ordem das apresentações e atribuir a cada grupo um aspecto que deve observar durante as declamações. Cada grupo terá uma quantidade de questões relacionadas a esse aspecto às quais deverá responder. É importante que todos estejam bem atentos às apresentações para que possam responder com cuidado cada questão. Observe abaixo o aspecto que cada grupo deverá se atentar.



Declamação de poema.

Fonte: OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagem*. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018, p. 61.

Por conseguinte, o gênero poema tem, propriamente, a concepção escrita e, de acordo com Marcuschi (2008, p. 192) “[..] poema declamado não se torna linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua composição foi no formato escrito”. Com base nessa perspectiva, a proposta de oralidade consiste, na realidade, em uma oralização de um texto previamente escrito.

Em relação à descrição e à análise do *Se liga na língua: Leitura, produção textual e linguagem* - 6<sup>o</sup> ano da Editora Moderna, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018), selecionado para a Escola Municipal Nossa Senhora dos Milagres (rede Municipal de Educação de São João do Cariri – PB), esse

manual didático relaciona o eixo da oralidade aos eixos de produção textual e leitura e, em sua apresentação, diz:

[...] uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 06).

Observa-se aqui, desde já, um alinhamento às orientações dos PCN (1998). Nessa direção, selecionamos como *corpus* atividades que, em tese, deveriam seguir essa abordagem teórica.

Na coleção, especificamente no sumário, são apresentados diversos gêneros orais como: seminário, palestra, entrevista e debates; entretanto, somente no capítulo dois é apresentado um gênero oral, na seção *Transformando o verbete em podcast*:

Figura VI

Neste capítulo, vocês criaram verbetes enciclopédicos para explicar um lugar imaginário inventado por um autor de ficção. Eles circularam em um dicionário impresso. Agora, esse conteúdo será divulgado em um *podcast*.

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e pode servir à informação e ao entretenimento. Em geral, os produtores de *podcasts* realizam séries com um conteúdo específico: música, ciência, HQs e *game* são alguns exemplos.

Você e mais quatro colegas gravarão um *podcast* usando um aplicativo de *smartphone*. O conteúdo é o mesmo dos verbetes que vocês produziram, mas adaptado a um novo contexto.

1. Iniciem preparando um roteiro e definindo a ordem das falas. Se mais de um integrante tiver escolhido o mesmo lugar imaginário, as falas devem se complementar.
2. Lembrem-se de se apresentar ao público e informar o assunto do *podcast*. Construam essa apresentação procurando atrair o interlocutor para que ele continue ouvindo.
3. Gravem testes para se familiarizar com o texto. Ele deve ser lido com naturalidade, como se vocês estivessem falando. Analisem depois todos esses testes.
4. Lembrem-se: a linguagem informal é mais comum neste gênero!
5. Ajudem os colegas do próprio grupo ou dos demais, caso já tenham feito algum trabalho assim antes.
6. Façam a gravação em um lugar silencioso para que ruídos não a atrapalhem.
7. Pesquisem em fontes seguras e confiáveis da internet um editor de áudio para a inclusão de trilhas ou efeitos sonoros. Eles podem ser inseridos depois da gravação do áudio.
8. Enviem o *podcast* para a equipe de editores eleita pela turma. Ela preparará uma postagem com a explicação da atividade, organizará o material e enviará ao professor, que alimentará o *blog*.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: Leitura, produção de textos e linguagem*. 1º ed. São Paulo, 2018, p. 62.

Após a criação dos verbetes, sugere-se a produção de um *podcast*. Esse gênero é, essencialmente, de meio sonoro e de concepção oral, por esse motivo, já seria considerado adequado, porém, assim como é visto no livro analisado anteriormente, mais uma vez o gênero oral é considerado uma atividade-meio, já que é apenas utilizado para uma prática de oralização de um texto escrito. Nesse contexto, destacamos o que nos dizem Rodrigues e Dantas (2015):

As situações de uso da oralidade estão sempre alinhadas à concepção de oralização do texto escrito, uma vez que pertence sempre de um texto indicado para leitura e discussão oral para, em seguida, pertencer às situações de análises escritas (RODRIGUES e DANTAS, 2015, p. 148-149).

Em seguida, sugere-se o gênero *paródia* como prática de oralidade e, a partir do gênero anúncio, trabalhado anteriormente em outra unidade, a roteirização de uma paródia.

Figura VII

Você já reparou que os vários anúncios de um certo produto podem ser muito parecidos? Procure em sua memória anúncios de sabão em pó, de margarina, de creme dental, de picolé, de xampu etc. Eles buscam ressaltar as vantagens do produto e, para isso, o relacionam com determinados momentos de nosso dia a dia, que supostamente ficarão melhores com o uso dele. Ou o associam a certa imagem, sugerindo que o consumidor ganhará uma qualidade específica (beleza, saúde, status) ao utilizá-lo. Um consumidor pouco crítico sente-se tentado a consumir o produto sem refletir sobre sua necessidade, seu preço, sua qualidade etc.

Em grupo, você e seus colegas produzirão uma paródia dos anúncios de um tipo de produto. A paródia é uma obra que imita outra com objetivo humorístico e, muitas vezes, serve a uma crítica.

1. Escolham o tipo de produto cuja publicidade querem explorar.
2. Pesquise os elementos mais comuns nas campanhas: o tipo de imagem, as qualidades ressaltadas etc.
3. Pensem em como incluir esses elementos em seu anúncio de maneira bem-humorada para mostrar que algumas "promessas" dos produtos são exageradas. Vocês podem, por exemplo, brincar com a ideia de produto saudável usada por anúncios de margarinas, mostrando que, porque a família consome o produto, o pai carrega inúmeras malas sem esforço, a criança enxerga a enorme distância etc.
4. Sua paródia é sobre um tipo de produto, portanto não façam nenhuma referência explícita a um produto ou marca específica.
5. Sigam as mesmas orientações dadas para a preparação do anúncio na seção "Elaborando nosso anúncio" (p. 184). Vocês podem produzir a paródia no computador e depois imprimir-la em papel.

Fonte: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: Leitura, produção de textos e linguagem*. 1º ed. São Paulo, 2018, p. 120.

Observamos que a proposta encaminha para a produção de mais um gênero que só enfatiza a prática de oralizar um texto, uma vez que orienta para a paródia ser redigida em computador e depois impressa, para, em seguida, ser lida para a turma. Alerta-se, partindo desse ponto, que sua concepção seja oral, porém, o meio de expressão é escrito, não garantido o desenvolvimento da oralidade e repetindo práticas já vistas anteriormente neste trabalho. Como pontuam Rodrigues e Dantas (2015) “[...]são frequentes as propostas que contemplam o desenvolvimento da leitura oralizada, uma vez que se percebe a recorrência da leitura em voz alta” (p. 150).

### Considerações finais

Em relação ao desenvolvimento analítico do nosso trabalho, concluímos que as atividades de trabalho com a oralidade em manuais didáticos da rede municipal de Educação de São João do Cariri - PB sempre são utilizadas como meio e não como fim, como afirma Dell’Isola (2016). As atividades com a oralidade nos livros são estruturadas, inicialmente, de forma superficial, visto que suas características trazem consigo índices sonoros, gráficos, com o intuito de desenvolver competências para o ensino de oralidade dentro do contexto escolar.

No entanto, essas atividades contrariam a perspectiva do que preconizam os PCN (*op.cit.*) para o ensino da oralidade, pois são configuradas numa perspectiva meramente formal e estrutural, colocando a escrita sempre em plano inicial, embora essa práti-

ca pedagógica não tenha marcado todo o processo de elaboração das comandas para a produção de textos orais, as quais seguem o modelo tradicional de tentar criar uma motivação temática (o que dizer) para que o aluno aprenda um modo de estruturar seus textos (como dizer). As questões funcionais ligadas ao “para quem” (a definição de um leitor modelo) e ao “para que” escrever (os objetivos e os possíveis efeitos do texto) são, ainda, timidamente exploradas.

Concluimos, pois, com um alerta dos PCN (1998) sobre o desenvolvimento de atividades que contemplem gêneros orais da vida pública, bem como a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

## Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

DELL'ISOLA, Regina. L. Péret. Uma onda no ar: a oralidade. In: ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda. *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 9-11.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

OLIVEIRA, Tatiana Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo Linguagem*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: Leitura, produção de textos e linguagem*. São Paulo: 2018.

RODRIGUES, Linduarte Pereira; DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira. *Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito*. São Paulo: Linha D'Água (Online), 2015.

Recebido em 22/12/2020.

Aceito em 30/01/2021.

Licenciado por



## O gênero capa de revista em perspectiva Dialógico-discursiva

The genre magazine cover in perspective  
Dialogical-discursive

 Manassés Morais Xavier

**Resumo:** O trabalho parte das seguintes questões-problema: que relações dialógicas são convocadas em capas da Revista *Veja*? Como tais relações revelam o ponto de vista de negatividade do veículo de mídia supracitado no que se refere ao Partido dos Trabalhadores (PT)? Nesse sentido, objetiva-se como resposta aos questionamentos levantados analisar duas capas de revista que tematizavam situações vivenciadas pelo PT e que serviram de fomento midiático para a circulação de enunciados concretos em um recorte temporal de campanha política para as eleições presidenciais do ano de 2014. Do ponto de vista teórico, a pesquisa filia-se às contribuições advindas do Círculo de Bakhtin. Os resultados apontam o lugar valorativo da Revista *Veja* em função de um enquadramento dialógico-discursivo que nega o PT e, com essa finalidade, acentua uma narrativa jornalística que insere o PT em uma zona de conflito, de corrupção.

**Palavras-chave:** Análise Dialógica do Discurso. Leitura. Gênero Discursivo Capa de Revista.

---

Manassés Morais Xavier. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: manassesmxavier@yahoo.com.br

**Abstract:** The work starts from the following problem-questions: what dialogic relationships are summoned on the covers of *Veja Magazine*? How do such relationships reveal the point of view of negativity of the aforementioned media vehicle with regard to the Workers' Party (PT)? In this sense, the objective is, as a response to the questions raised, to analyze two magazine covers that thematized situations experienced by the PT and that served as media promotion for the circulation of concrete statements in a time frame of the political campaign for the presidential elections of the year 2014. From a theoretical point of view, the research is affiliated with contributions from the Bakhtin Circle. The results point to the evaluative place of *Revista Veja* due to a dialogic-discursive framework that denies the PT and, for this purpose, emphasizes a journalistic narrative that places the PT in a zone of conflict, of corruption.

**Keywords:** Dialogical Analysis of Discourse. Reading. Discourse Genre Magazine Cover.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, [*ler, compreender*] etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.  
(BAKHTIN, 2010, p. 348, grifos nossos).

## Introdução

**A**creditamos que a leitura, em perspectiva dialógico-discursiva, ocorre quando é possível estabelecer relações de sentidos entre enunciados adjetivados de concretos, sob à luz da Análise Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin. A leitura, nesses termos, é entendida como uma prática social, situada, que envolve atividades de compreensão responsiva.

De acordo com Xavier (2020), a leitura é, sem sombra de dúvida, um gesto de compreensão responsiva, um modo de visão de mundo, um ponto de vista. Portanto, ler, como compreensão responsiva, é um gesto emotivo-volitivo de expansão de sentidos.

Assim, neste artigo, compreendemos a análise de discurso como práticas de leituras dialógico-discursivas de enunciados concretos: dialógico, por negociar sentidos através de dizeres outros; discursivo, por reconhecer o estabelecimento da vida verboideológica que institui os enunciados em seus espaços de interações sociais historicamente situados.

Diante do apresentado, partimos das seguintes questões-problema: que relações dialógicas são convocadas em capas da Revista *Veja*? Como tais relações revelam o ponto de vista de negatividade do veículo de mídia supracitado no que se refere ao Partido dos Trabalhadores (PT)?

Nesse sentido, o objetivo deste artigo consiste em analisar duas capas de revista que tematizavam situações vivenciadas pelo PT e que serviram de fomento midiático para a circulação

de enunciados concretos em um recorte temporal de campanha política para as eleições presidenciais do ano de 2014.

A seguir, apresentamos a discussão que embasou a fundamentação teórica deste manuscrito científico.

## A concepção de enunciado concreto

É notório que toda expressão linguística é sempre orientada em direção ao outro, em direção ao ouvinte. Assim, para se compreender o enunciado é preciso entender a sua orientação social. Volóchinov (2017) menciona que a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação discursiva que se concretiza em um ou em vários enunciados. Dessa forma, toda e qualquer situação comunicativa possui um auditório que admite uma organização bem definida, uma orientação.

Logo, a orientação social é precisamente uma das forças vivas e constitutivas que, ao mesmo tempo em que organizam o contexto do enunciado – a situação –, determinam também a sua forma estilística e sua estrutura estritamente gramatical (VOLÓCHINOV, 2017).

A partir dessa percepção, todo enunciado real possui um sentido e as palavras assumem inúmeras significações em função do sentido do enunciado que, por sua vez, é concreto. É por isto que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.

Para Bakhtin (2010), o enunciado é entendido como unidade da comunicação discursiva. Em sua perspectiva, é preciso diferenciar a palavra da língua do enunciado concreto. A palavra da língua é

desprovida de emoção, de juízo de valor. Já o enunciado concreto, por sua vez, é dotado de elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. O enunciado é a

[...] unidade real da comunicação verbal [...]. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. (...) As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores (BAKHTIN, 2010, p. 293).

As principais características do enunciado, de acordo com o filósofo da linguagem russo, são: contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; atitude responsiva por parte do *outro*; e alternância dos sujeitos do discurso. Segundo Bakhtin (2010), o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, isto é, todo enunciado está em constante diálogo com outros enunciados, tanto com os que o antecedem quanto com os que o sucedem, numa corrente complexa e organizada de outros enunciados. Na visão bakhtiniana, cada enunciado é pleno de ecos e

ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.

Nesse contexto, destacamos um dos principais aspectos do enunciado: a possibilidade de responder a ele, de ocupar em relação a ele uma atitude responsiva. O interlocutor, ao compreender determinado enunciado, assume uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele. Tal compreensão pode ser muda, ativa ou passiva, mas, de qualquer forma, é resposta. Se um indivíduo toma determinada atitude em relação a um enunciado já está respondendo a ele. O próprio locutor espera uma compreensão ativa, uma resposta do outro.

### Os gêneros discursivos em visão bakhtiniana: a capa de revista em foco

Atualmente, a noção de gênero não está mais vinculada apenas à literatura. A expressão *gênero* vem sendo usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior de áreas de investigação. Trata-se de um empreendimento cada vez mais multidisciplinar, pois a análise de gêneros engloba tanto a análise do texto e do discurso, quanto uma descrição da língua e visão da sociedade. Para tanto, o trato dos gêneros diz respeito a uma abordagem da língua(gem) em seu cotidiano nas mais diversas formas. É uma fértil área interdisciplinar e sua atenção está voltada, especialmente, para a linguagem em funcionamento, bem como para as atividades culturais e sociais.

Os gêneros são constituídos nas esferas comunicativas e se efetivam na forma de enunciados. Sendo assim, ao pensarmos na noção de gênero, passamos a perceber sua íntima relação com os inúmeros campos da atividade humana, bem como com os usos da língua, uma vez que os gêneros discursivos permitem relações interativas mediante os processos de produção da linguagem.

Em outras palavras, os gêneros discursivos se constituem como produtos de um povo afetado pelos aspectos cultural e sócio-histórico, cuja existência se procede a partir das práticas de linguagem. Precursor de diversos pressupostos sobre a natureza da linguagem utilizados hoje nas pesquisas linguísticas, Bakhtin e seu Círculo trouxeram para o centro de interesse dessas pesquisas o caráter social e histórico da linguagem, do enunciado, rebatendo os trabalhos de linguística pautados num abstracionismo infértil, baseado, tão somente, nas relações internas de um sistema linguístico.

Os estudos sobre os gêneros do discurso em Bakhtin tiveram grande respaldo no que se referem ao processo dialógico comunicativo, pois são processos do uso real da linguagem, da comunicação fundada na palavra e na pluralidade de signos presentes em cada cultura.

É nesse sentido que, neste artigo, reconhecemos a capa de revista como um gênero discursivo, como um gênero secundário, pois exige um processo complexo de elaboração. No processo de sua construção, há a presença de um enunciador que, por sua vez, é representado por uma equipe de produção responsável por enunciar as matérias veiculadas em cada edição a partir de gêneros como entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião, resenha, dentre outros.

Para o jornalismo, há a necessidade de fazer com que os assuntos se tornem relevantes e atraentes para o público-leitor, tendo em vista o intuito de provocar o seu interesse pela aquisição e leitura desse material anunciado nas capas. Esse trabalho exige, pois, a participação de vários profissionais, dentre eles: redator, diagramador, ilustrador, fotógrafo ou artista plástico.

A partir da ótica bakhtiniana, defendemos que as capas de revista são consideradas gênero do discurso por agregarem enunciados concretos que mantêm relações dialógicas em vários níveis. Nesse contexto, no processo de elaboração podemos qualificar o nível imediato; os componentes da equipe de produção estão afinados num objetivo comum com a editora para a escolha da unidade temática que norteará todo o projeto verbo-visual: chamadas, distribuição, tipos gráficos, imagens ou fotos, cores, dentre outros elementos composicionais.

As capas de revista são concebidas em função dessas redes complexas e, portanto, ideológicas. Partindo desse pressuposto, observamos a importância de analisá-las de acordo com a teoria de Bakhtin, mais especificamente no que tange à noção de enunciado concreto, considerando que as mesmas circulam nos campos jornalístico e publicitário, cumprindo duplo papel: informação e persuasão para com o leitor.

Assim, compreendemos as capas de revista como um gênero discursivo historicamente situado, haja vista que elas circulam em nosso meio social com o objetivo de promover pessoas/famosos, além de divulgarem tendências em várias áreas do meio social, nos deixar informados sobre os acontecimentos do meio político e social.

## O enunciado concreto no gênero discursivo capa de revista: uma conversa analítica

Seguem as análises empreendidas neste artigo<sup>1</sup>.

Figura 1 – “Eles sabiam de tudo”



Fonte: Capa da Edição 2397, ano 47, n° 44, de 29 out. 2014

1. Os dados apresentados nesta comunicação são um recorte de nosso trabalho de orientação do texto de Monografia de Graduação em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), “*Veja X PT: um estudo dos enunciados concretos no gênero capa de revista*”, de Fábria Rodrigues Porto de Oliveira que, por sua vez, autorizou a publicação dos dados.

Quando a revista chegou às bancas, três dias depois das eleições de segundo turno<sup>2</sup>, os brasileiros já haviam optado por deixar Dilma Rousseff como Presidenta do Brasil, embora a reputação do Partido dos Trabalhadores estivesse em baixa. Reeleita com 62,12% dos votos, Dilma (PT) venceu o tucano Aécio Neves (PSDB).

A capa apresenta as imagens de Dilma e Lula, ambos acusados no esquema de corrupção da estatal. Podemos perceber que a imagem em si já funciona como um discurso dialógico e, portanto, um enunciado concreto, tendo em vista que já traz consigo outros dizeres, e estes dizeres são projetados com o intuito de produzir sentidos mediante o seu público-alvo.

Diante desse contexto, a Revista *Veja* criou uma forma de representação da “verdade” através da imagem emoldurada dos dois petistas. Dessa forma, utilizou-se das relações dialógicas para firmar o seu ponto de vista com relação ao tema abordado, ou seja, eis aí uma das múltiplas formas de dialogismo, o tom valorativo, apreciativo.

Partindo dessa concepção, podemos compreender que dialogismo é a capacidade de dialogar com o já dito e se reportar com o que ainda será dito. Sendo assim, a Análise Dialógica do Discurso concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

---

2. Vale salientar que em muitas localidades do Brasil, a edição da revista pode ter chegado às bancas e aos domicílios residenciais, ou não, na véspera do dia ou no dia das Eleições 2014 em segundo turno, isto é, sábado ou domingo, apesar dela – a revista – ser datada numa quarta-feira.

Como o objetivo do enunciador é justamente a de produzir sentidos perante os seus leitores, lança mão de estratégias discursivas, a saber, imagens, cores, estrutura composicional, entre outras, para aguçar esses sentidos. Para tanto, o sujeito leitor revela sua formação ideológica e vai se desnudando, traçando caminhos para buscar sua forma de assimilar os discursos vários impressos na capa.

Ao analisarmos a edição em pauta, podemos identificar que em meio às imagens dos rostos de Dilma e Lula, há uma cobertura preta dividindo os dois olhares, apenas a metade de cada rosto está evidente; a cor preta nos remete ao petróleo e significa que algo está oculto, desconhecido, obscuro. Pelo dizer de *Veja*, é possível realizarmos essa leitura porque logo abaixo da logomarca da revista está escrita a palavra *PETROLÃO* na cor vermelha, que nos remete ao PT, por ser a cor representativa do partido. Ou seja, de acordo com os enunciados materializados na capa em análise, as cores e as imagens impressas nos permitem construir esses sentidos.

Ao observarmos os aspectos faciais de Dilma e Lula, podemos verificar que a expressão de Dilma é de preocupação com as declarações. Afinal, é ela quem está no poder. Seu olhar está fixo, mas um tanto quanto desviado, como se não tivesse coragem de encarar o público; há uma ruga no meio da testa, o que evidencia ainda mais o tom de preocupação dela. A boca entreaberta revela algo: é como se pudéssemos ler – “e agora, o que vou fazer?”.

De acordo com as declarações impressas na revista, o doleiro Alberto Youssef faz a revelação não apenas à mídia, mas à Polícia

Federal e ao Ministério Público, e isso é grave, tendo em vista que o doleiro não pode fazer declarações mentirosas, sob pena de perder o benefício da delação premiada e ser punido ainda mais, caso minta ou entre em contradição.

Quanto à feição de Lula, verificamos uma expressividade séria, um olhar fixo e, diferente de Dilma, olha encarando, para a frente, sem desviar. A boca está fechada, como quem cala diante das afirmações do doleiro, silenciando. É assim que Lula se comporta desde que saiu da presidência, como alguém que fica por trás dos bastidores apenas observando, como se pensasse: “Não estou mais na presidência, portanto, não tenho mais nada a ver com essas declarações”.

A cor branca que envolve o enunciado do subtítulo: *O doleiro Alberto Youssef, caixa do esquema de corrupção na Petrobras, revelou à Polícia Federal e ao Ministério Público, na terça-feira passada, que Lula e Dilma Rousseff tinham conhecimento das tenebrosas transações na estatal*, significa pureza, clareza dos fatos, é hora de revelar aos órgãos interessados toda a verdade, o país precisa ter provas concretas do que está acontecendo.

Cabe salientar que este enunciado está dentro da cobertura preta (a qual podemos associar ao líquido do petróleo) que envolve o meio dos rostos de Dilma e Lula, o que nos remete ao fato de os dois estarem envolvidos no escândalo da estatal, segundo informa a *Veja*. E para evidenciar ainda mais esse sentido, logo abaixo, há o destaque para o enunciado do título *ELES SABIAM DE TUDO*, posto na cor vermelha, como já especificamos anteriormente, que representa a cor do PT.

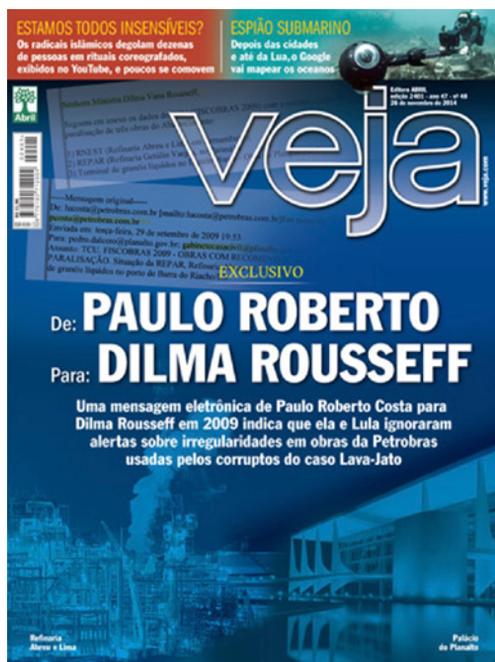
Em caixa alta se destaca na capa o que contrasta com o jargão específico de Lula e agora também de Dilma, quando afirmam que NÃO SABIAM DE NADA. Sempre que perguntados sobre o assunto, afirmam desconhecer e informam ser inocentes. O pronome pessoal *ELES*, na terceira pessoa do plural, deixa claro que tanto Dilma quanto Lula estavam à par dos acontecimentos.

O verbo SABIAM, no pretérito imperfeito do indicativo, também reforça essa conclusão, porém, com a ressalva de que os fatos não foram totalmente concluídos, pois são fatos contínuos, não terminados. A preposição DE funciona como um elo entre as palavras *sabiam e tudo*, subordinando-as. A palavra TUDO nos traz a ideia de quantidade, totalidade e, no caso do enunciado em questão, significa dizer que todos os esquemas de corrupção com relação ao desvio de dinheiro da Petrobras eram de conhecimento dos líderes petistas.

Para tanto, a escolha das palavras, bem como das cores e das imagens para a composição da capa não é aleatória. Pelo contrário, cada recurso verbal e não-verbal utilizado pelo sujeito jornalista funciona como manobras discursivas em busca de reproduzir outros dizeres, assim como outras ideologias estabelecidas nas diversas formações sociais.

Passemos para a Figura 02 – “De: Paulo Roberto / Para: Dilma Rousseff”.

Figura 2 – “De: Paulo Roberto / para: Dilma Rousseff”



Fonte: Capa da Edição 2401, ano 47, nº 48, de 26 nov. 2014

A lente jornalística da *Veja* focaliza nesta capa, um mês após as eleições, informações exclusivas acerca de uma mensagem eletrônica enviada no ano de 2009 por Paulo Roberto Costa, na época Diretor de Abastecimento e Refinaria da Petrobras, para Dilma Rousseff, quando a mesma era Ministra Chefe da Casa Civil.

De acordo com a composição da capa, podemos verificar que no plano de fundo há a imagem do *e-mail* que Paulo Roberto Costa enviou para Dilma Rousseff. A logomarca da revista em um tom de azul transparente contornado pelo branco está fixada em cima da mensagem eletrônica, que está funcionando como uma

marca d'água; a marca d'água simboliza um efeito de segurança, além da ideia de transparência, e podemos associá-la ao dinheiro, em cujo símbolo representa um selo autêntico e seguro, que impossibilita a sua falsificação.

Sendo o *e-mail* uma espécie de documento comprobatório, pois nesse caso ele apresenta conteúdo específico, data, dia, hora, destinatário e assinatura do remetente, o mesmo pode ser considerado uma prova do envolvimento do PT no escândalo da Petrobras, tendo em vista que o remetente, o Sr Paulo Roberto Costa, diretor da estatal entre 2004 e 2012 e um dos principais envolvidos na corrupção, foi o autor da mensagem.

Nesse contexto, a *Veja*, de acordo com a capa proposta, leva o público à produção de diversos sentidos, haja vista que a idealização das capas não surge à toa e o leitor irá identificar nos elementos que as compõem uma série de fatores que comprovam tais sentidos.

Mais uma vez temos o PT, representado pelas figuras de Dilma e Lula, sendo colocado numa situação negativa perante a sociedade, ou seja, frente à opinião pública. São escândalos que mexem com a estrutura do partido e põe em “xeque” a sua credibilidade.

Instaura-se um efeito de verdade quando a revista denuncia através de práticas de letramento, esse envolvimento entre o PT e o escândalo da Petrobras. O *e-mail*, como já foi dito, é um meio legítimo, formal, um texto oficial dessa “verdade”, e apesar de percebermos a intenção ideológica da revista em depreciar o PT, ele foi enviado à sua revelia. Portanto, não foi a *Veja* quem o criou, não se trata de um “disse me disse”, mas de algo autêntico

que a revista traz para a sua capa como maneira de informar a população, através de sua voz, que o PT pode não ser tão inocente como afirma.

Entretanto, a matéria em si (a qual não vamos nos deter nesse trabalho), informa que não só o PT está envolvido no esquema, mas também dois outros partidos, a saber, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Progressista (PP). Dessa forma, podemos verificar que há realmente uma guerra travada entre o PT e a *Veja*, caso contrário, os demais partidos seriam mencionados igualmente na matéria de capa, o que não ocorre, constatando o processo de depreciação de *Veja* com relação ao PT.

Para ficarmos a par dessa informação, é necessário ler as páginas da revista, que não trazem muitos detalhes sobre o assunto. O sujeito jornalista constrói seu dizer a partir de articulações discursivas entre o verbal e o não-verbal, e estes funcionam como “legitimadores de verdades”.

A presença da imagem nas capas e matérias articula um jogo discursivo constituindo sua subjetivação. Sendo assim, podemos afirmar que, quando uma fotografia, ou uma imagem, ressurge na matéria jornalística juntamente com um texto verbal, age não apenas para elucidar algo que está sendo comunicado, ou mesmo para ilustrar a reportagem; acima de tudo, atuam como forma de materialização da verdade, como se exercessem domínio e poder e, ao mesmo tempo, regulassem o próprio dizer.

De acordo com Volóchinov (2017, p. 177),

[...] Para um falante não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.

Como já analisamos, o doleiro Alberto Youssef, em acordo de delação premiada, revelou em seu depoimento à Polícia Federal e ao Ministério Público que Dilma e Lula (ele se refere ao Planalto) sabiam desde muito tempo o que vinha acontecendo, mas não tiveram interesse em esclarecer o caso, pois, segundo o delator, o dinheiro desviado foi em grande parte para patrocinar as campanhas eleitorais do PT, inclusive a da Ministra Dilma em 2010 para a presidência da República.

Paulo Roberto Costa, também delator, começou a ser investigado pela Polícia Federal por manter contato com o doleiro, e nas investigações, foi descoberto que os dois são cúmplices no esquema de corrupção da estatal. Desde então, ambos assinaram contrato de delação premiada para desvendar os crimes da lavagem de dinheiro na operação Lava-Jato, e nos depoimentos que estão sendo feitos desde 2014, os dois confirmam a participação de Lula e Dilma no esquema.

Juntamente com o título *De: Paulo Roberto Costa / Para: Dilma Rousseff*, o subtítulo da matéria, *Uma mensagem eletrônica de Paulo Roberto Costa para Dilma Rousseff em 2009 indica que ela e Lula ignoraram alertas sobre irregularidades em obras da Petrobras usadas pelos corruptos do caso lava-jato*,

dialoga com as imagens propostas na capa. Logo abaixo do subtítulo observamos as imagens (uma ao lado da outra) do Palácio do Planalto e da Refinaria Abreu e Lima, investigada no esquema da lavagem de dinheiro.

Diante disso, podemos verificar que a mídia impressa em análise manipula as imagens e os textos para que haja a configuração dos operadores de sentidos por parte do sujeito leitor, ou seja, de certa forma, eles “ditam” o ritmo da matéria. Nessa perspectiva, compreendemos que o efeito da imagem, bem como das cores e da forma de distribuição dos textos, exercem uma espécie de “atração” junto aos sujeitos sociais, o que confirma o fato de que tudo no gênero midiático, sobretudo na revista, é estrategicamente articulado para gerar curiosidade, tal qual um banquete para ser degustado pelo sujeito-leitor.

O significado e a importância das cores estão relacionados à situação e à intenção de comunicação, por isso não há um significado rígido para elas, pois uma mesma cor pode ser associada a vários outros significados. No caso da Figura 02 – “De: Paulo Roberto / Para: Dilma Rousseff”, verificamos que a cor azul é predominante, ocupa a capa por completo, com exceção dos textos que foram escritos na cor branca.

A cor azul na publicidade significa lealdade, confiança, profissionalismo, verdade. E diante das matérias expostas neste e em outros exemplares, podemos compreender que a *Veja*, enquanto gênero formador de opinião, se propõe a “comunicar sua verdade”, o seu tom apreciativo, o seu ponto de vista a partir de dados

verídicos, primando sempre pela confiança e profissionalismo perante ao seu público-alvo.

A cor branca, que nesta capa casa com a azul, representa a reflexão, a clareza. Os fatos estão aí para serem julgados, cabe a sociedade acreditar neles ou não. Para tanto, cada sujeito, de acordo com seu posicionamento na sociedade, procura assimilar os discursos, e tira suas próprias conclusões acerca do que está sendo dito/mostrado.

O papel da mídia é informativo, mas para isso usa sua capacidade de persuasão. Os discursos, conforme a formação dos sujeitos, estão postos em confronto; os sujeitos, cada um com sua ideologia e seu ponto de vista, podem, pois, concordar ou discordar do que está sendo dito através da mídia impressa.

## Considerações finais

Segundo a teoria dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo, a relação entre o verbal e o não-verbal, entre o dito e o não-dito ocorre por meio da entonação, do gesto, do conhecimento do contexto extraverbal, e do espaço comum entre os falantes, além da parte percebida e da parte presumida, bem como das relações entre locutor e interlocutor. Tais elementos são indissolúveis no que diz respeito ao todo do enunciado; e, por meio das relações dialógicas entre eles, os sentidos se constroem e se (re)atualizam a cada novo contexto do uso da linguagem.

Dentro dessa perspectiva, o gênero discursivo capa de revista se encaixa nos parâmetros citados acima, pois nele há a ne-

cessidade da articulação da linguagem mista, a saber, verbal e não-verbal, com o intuito de construir sentidos, e os elementos se mostram eficientes nesse sentido. Dessa forma, o nosso objetivo foi tentar mostrar através das duas capas da Revista *Veja* com tema sobre a Operação Lava-Jato (escândalo da Petrobras), como ocorre o entrelaçamento desses elementos.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

XAVIER, Manassés Morais. *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva*. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDU-FCG, 2020.

Recebido em 15/11/2020.

Aceito em 13/02/2021.

Licenciado por



## #Desmonetizasikera: o net-ativismo na campanha de desmonetização contra o discurso de ódio na televisão

#Desmonetizasikera: net-activism in the demonetization campaign against hate speech on television

 Marina Magalhães

 Matheus Soares Mendes Cruz

 Karina Espínola Guedes do Vale

**Resumo:** Este artigo aborda o fenômeno do net-ativismo no combate à desordem informacional a partir do movimento Sleeping Giants Brasil no Twitter. Para tal, fundamenta-se numa revisão de literatura acerca do debate contemporâneo sobre a temática, na qual o discurso de ódio surge como um dos seus eixos, e a inscrição do net-ativismo como forma de resistência em meio a esse cenário. Em seguida, propõe um estudo de caso sobre a campanha #DesmonetizaSikera, que convocou publicamente empresas a romperem seus contratos de publicidade com o programa televisivo de jornalismo policial Alerta Nacional. Este é apresentado por

---

Marina Magalhães. Professora Doutora do Curso de Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: [marinamagalhaes@msn.com](mailto:marinamagalhaes@msn.com).

Matheus Soares Mendes Cruz. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Universidade de São Paulo. E-mail: [mthsoares1993@gmail.com](mailto:mthsoares1993@gmail.com).

Karina Espínola Guedes do Vale. Bacharel em Jornalismo pela Faculdade Maurício de Nassau (Uninassau – João Pessoa). E-mail: [karina\\_guedes@live.com](mailto:karina_guedes@live.com).

Sikêra Júnior, conhecido por utilizar o seu espaço na programação da emissora brasileira Rede TV! para disseminar discursos de ódio contra a comunidade LGBTQIAP+. As análises mostraram uma conscientização de um número considerável de empresas ao longo de cem dias de ações online. Elas ainda revelaram que a experiência net-ativista abre possibilidades de pensar o coletivo, a política e o ativismo fora dos seus espaços tradicionais, através das redes sociais digitais.

**Palavras-chave:** Net-ativismo. #DesmonetizaSikera. Sleeping Giants Brasil.

**Abstract:** This paper approaches the phenomenon of net-activism in the struggle against information disorder from the Sleeping Giants Brasil movement on Twitter. To this end, it is based on a literature review about the contemporary debate on the subject, in which hate speech emerges as one of its axes, and the inscription of net-activism as a form of resistance in the midst of this scenario. Then, it proposes a case study on the #DesmonetizaSikera campaign, which publicly called on companies to break their advertising contracts with the police journalism television program Alerta Nacional. This is hosted by Sikêra Júnior, known for using his space in the programming of the Brazilian broadcaster Rede TV! to spread hate speech against the LGBTQIA+ community. The analyzes showed an awareness of a considerable number of companies over one hundred days of online actions. They also revealed that the net-activist experience opens up possibilities for thinking about the collective, politics and activism outside their traditional spaces, through digital social networks.

**Keywords:** Net-activism. #DesmonetizaSikera. Sleeping Giants Brasil.

## Introdução

**B**oatos, mentiras, fofocas e outras maledicências se espriam pelos quatro cantos da Terra desde que o mundo é mundo. Porém, não se pode negar que num contexto mais recente a desinformação encontrou um terreno fértil para se difundir mundo afora na velocidade de um clique. De um lado, a tomada coletiva da palavra em redes como Facebook, YouTube, Twitter e Instagram, por minorias e cidadãos comuns, revela que qualquer usuário pode produzir conteúdo e compartilhar discursos. Do outro, a promessa de democratização da informação passou a conviver com as ameaças e tensões de uma atmosfera de pós-verdade, em que emoções e crenças pessoais valem mais que a razão, superando a confiança em instituições cada vez mais enfraquecidas – entre elas, o jornalismo (DE SOUZA, 2021).

Num tempo em que a verdade é constituída depois, negociada nas redes em todas as suas versões, que podem partir de qualquer ponto (DI FELICE, 2018), surgem iniciativas como o Sleeping Giants. O movimento net-ativista entrou em ação em 2016, nos Estados Unidos, a fim de dismantelar esquemas financeiros de sites divulgadores de notícias falsas e discursos de ódio por meio da denúncia pública de empresas anunciantes. Em maio de 2020, após o sucesso da experiência norte-americana, o movimento começou a atuar no Brasil, investindo na mesma estratégia de desmonetização de sites, portais de notícias, programas de

televisão, entre outros produtos dos meios massivos que propagam desinformação e discursos de ódio no país.

Esta pesquisa propõe um estudo de caso sobre as ações promovidas pelo Sleeping Giants Brasil com a campanha #DesmonetizaSikera. Tal campanha, difundida na página oficial do movimento no Twitter, convocou publicamente empresas a romperem seus contratos de publicidade com o programa de televisão aberta Alerta Nacional, apresentado pelo comunicador Sikêra Júnior, conhecido por utilizar o seu espaço na programação da emissora brasileira Rede TV! para disseminar discursos de ódio contra a comunidade LGBTQIAP+<sup>1</sup>.

O objetivo principal da pesquisa consiste em compreender como um movimento net-ativista, que surge de forma anônima e espontânea nas redes sociais digitais, articula-se no combate à desordem informacional. Como objetivos específicos, buscou descrever os mecanismos de resistência das audiências conectadas no consumo da informação e da comunicação e os impactos de tais ações como alvo das campanhas net-ativistas.

Para tal, adotou-se como ponto de partida uma revisão de literatura acerca do debate contemporâneo sobre a desordem informacional, na qual o discurso de ódio surge como um dos seus eixos, e a inscrição do net-ativismo nesse cenário. Em seguida, foi desenvolvido um estudo de caso da campanha #Desmoneti-

---

1. Esta é a versão mais atualizada da sigla, que historicamente passou a incluir novas letras para representar a diversidade da comunidade: L (lésbicas); G (gays); B (bissexuais), T (transsexuais, transgêneros, travestis); Q (queer); I (intersexo); A (assexual); P (pansexual); + (demais orientações sexuais e identidades de gênero).

zaSikera, a partir das postagens publicadas pelo Sleeping Giants Brasil no perfil oficial do movimento no Twitter ([https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt](https://twitter.com/slpng_giants_pt)).

O estudo de caso pode ser entendido como o tipo de pesquisa no qual um fenômeno ou situação individual é estudado em profundidade, a fim de possibilitar a compreensão de casos similares. Esse estudo pode se apresentar como descritivo (apresentação do quadro detalhado), interpretativo (quando para além da descrição se busca interpretar os dados, num esforço para classificar e contextualizar a informação) ou avaliativo (envolve tanto a descrição quanto a interpretação, cujo objetivo é avaliar o mérito de alguma prática, programa, sistema ou evento) (CAJUEIRO, 2015).

Neste caso, adotou-se como método o estudo descritivo, por considerá-lo um passo inicial ou uma base de dados para futuras pesquisas comparativas ou para a elaboração de teorias sobre o fenômeno. Os dados foram coletados com o auxílio de métodos digitais, por meio de ferramentas de busca avançada da rede social digital Twitter, que levaram em conta a indicação da hashtag, língua, conta de publicação e data de interesse fornecida pelos autores deste artigo.

Logo, foi delimitado como primeiro recorte temporal o período de cem dias de atuação do Sleeping Giants Brasil na campanha #DesmonetizaSikera no Twitter (de 28 de junho de 2021 a 5 de outubro de 2021). Em decorrência do imenso volume de dados coletados, selecionou-se como segundo recorte a primeira semana de campanha, lançada no dia Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAP+ (de 28 de junho de 2021 a 4 de julho de 2021),

e a última semana do período de cem dias (de 29 de setembro de 2021 a 5 de outubro de 2021).

Como resultados, as análises mostraram uma conscientização de 199 empresas ao longo de cem dias de ações online, além do envolvimento de milhares de usuários nas atividades do movimento. Isso revela que a experiência net-ativista abre possibilidades de pensar o coletivo, a política e o ativismo fora dos seus espaços tradicionais, através das redes sociais digitais.

### A desordem informacional nas redes: um alerta global

*Fake news* ou notícias falsas podem ser definidas como “notícias, histórias, boatos ou fofocas que são deliberadamente criadas para ludibriar ou fornecer informações enganadoras” (SANTA-ELLA, 2018). Elas têm como objetivo influenciar a sociedade, ou parte dela, a fim de confundi-la segundo os interesses mais diversos – políticos, econômicos, sociais, religiosos etc.

Foi em torno da questão política que a expressão entrou em circulação, em 2016, popularizada sobretudo na campanha pela presidência dos Estados Unidos. Enquanto o eleitorado norte-americano sofria uma avalanche de desinformação, o então candidato utilizou amplamente o termo *fake news* para desqualificar informações que circulavam na mídia ou nos discursos de seus adversários e que desfavoreciam a sua candidatura (INTERVIZES, 2019). O mesmo aconteceu no Brasil, nas eleições presidenciais de 2018, quando o então candidato e hoje presidente Jair

Messias Bolsonaro adotou a cartilha “trumpista” na sua estratégia de campanha.

Embora nos últimos anos o debate sobre *fake news* tenha ganhado corpo em diversos pontos do globo, o fenômeno das informações falsas, “muitas vezes sensacionalistas, disseminadas como se fossem notícias” (FAKE NEWS, 2017) não é algo recente. Suas raízes remontam à Grécia Antiga, quando já se lançava mão desses artifícios para construir os discursos de persuasão da época (POSETTI; MATTHEWS, 2018).

Uma das primeiras notícias falsas criadas de forma intencional remete historicamente ao imperador Júlio César, que teria utilizado o mecanismo para dar um caráter de ação preventiva à conquista de Gália, como destaca Alice de Souza no livro *O Grande Boato* (2021). Após a morte do imperador, seu filho adotivo também teria adotado a prática: “começou a disseminar na sociedade slogans curtos chamando o general Marco Antônio de “mulherengo e alcoólatra”, na tentativa de manipular a opinião pública a seu favor e assim ascender ao poder” (DE SOUZA, 2021, p. 143).

De Júlio César a Bolsonaro, é recorrente o uso de informações falsas para formular discursos de ódio ou ataques contra adversários políticos, pessoas ou grupos específicos. Porém, não se pode negar que elas encontraram um meio de chegar mais longe e em menos tempo a partir das facilidades de compartilhamento de informações possibilitadas pelo modelo de comunicação em rede contemporâneo. “O verbo, a imagem e o som, quase sempre juntos, são agora criados, compartilhados, aceitos, comentados ou

atacados e defendidos das mais variadas maneiras, nas mais diversas plataformas, por milhões de pessoas” (SANTAELLA, 2018).

A livre circulação do discurso a partir de qualquer ponto, publicado a qualquer hora por meio de sites, blogs ou páginas pessoais, criados gratuitamente em plataformas hiperconectadas, proporcionou uma explosão de narrativas que podem conter inverdades nos mais diversos níveis. Histórias sensacionalistas, notícias com fins propagandísticos, fora de contexto ou caça-cliques, sátiras, paródias, memes, uso enganoso de legendas, recursos visuais ou estatísticos e discursos de ódio fazem parte do diverso inventário da crise da verdade nas redes sociais digitais.

Por essa razão, Claire Wardle e Rossein Derakhshan (2018) consideram o termo *fake news* insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno, preferindo denominá-lo como desordem informacional, pois reconhecem em seu interior inúmeros formatos de poluição da informação. Para os autores há três tipos de desordem informacional: informação incorreta, desinformação, e má-informação, categorias que podem ser misturadas e identificadas em diversos discursos. Logo, é preciso perceber as nuances das mensagens verdadeiras e distingui-las das falsas, reconhecendo ainda aquilo que é fabricado por agentes com objetivo de prejudicar ao invés de servir ao interesse público.

Grande parte do discurso sobre ‘notícias falsas’ confunde duas noções: informação incorreta e desinformação. Pode ser útil, no entanto, propor que a informação incorreta é a informação que é falsa, mas a pessoa que a está divulgando acredita que é verdade. Desinformação é uma informação falsa, e a pessoa que a está di-

vulgando sabe que é falsa. É uma mentira deliberada e intencional e aponta para pessoas sendo ativamente desinformadas por atores mal-intencionados. Uma terceira categoria poderia ser chamada de má-informação; informações baseadas na realidade, mas usadas para infligir danos a uma pessoa, organização ou país (WARDLE; DERAKHSHAN, 2018, p. 44, tradução nossa).

Como exemplo de má-informação, os autores citam uma notícia que revele a orientação sexual de alguém sem justificativa de interesse público, o que viola a privacidade da pessoa e vai contra os padrões da ética do jornalismo. A partir desse exemplo, pode-se refletir sobre o uso da desordem informacional na formulação de discursos de ódio ou ataques a grupos específicos também por conta da sua sexualidade, entre outras questões identitárias. Por vezes, tais discursos podem partir de informações verdadeiras (má-informação) ou falsas (desinformação), mas em ambos os casos são capazes de causar danos, sendo manipuladas e/ou compartilhadas com essa intenção.

Victor Nóbrega Luccas (2020) define discurso de ódio como uma espécie de conceito guarda-chuva, que abriga declarações proferidas, de forma retórica, para avaliar de forma negativa determinado grupo socialmente estigmatizado ou um único indivíduo que faça parte dessa coletividade. Essas manifestações depreciativas têm o objetivo de promover a violência direta ou a discriminação contra ou grupo ou sujeito vulnerado e, por vezes, são propagadas ou confundidas como mera “opinião pessoal”. Em geral, os alvos desses discursos são tidos como aqueles menos dignos de direitos, recursos ou oportunidades.

No livro *Discurso de ódio: uma política do performativo*, Judith Butler (2021) reconhece na linguagem um poder combativo, destacando a sua natureza dinâmica e a capacidade daqueles que são vítimas de tais discursos desarmarem termos geralmente usados para ferir. Para a autora, ao ser chamada de algo injurioso a pessoa é menosprezada ou humilhada, mas ao ser insultada também adquire certa possibilidade de existência social e é iniciada na vida temporal da linguagem, que vai além dos propósitos iniciais inculcados naquela denominação.

Em outras palavras, embora o discurso de ódio pareça paralisar ou limitar aqueles do qual são vítimas, esses sujeitos também podem utilizar a linguagem para rebater a informação ofensiva. Mais adiante, será abordado como isso acontece no contexto digital e no interior de um movimento net-ativista como o Sleeping Giants Brasil.

De fato, apesar de o debate sobre a desordem informacional – e, nela, o discurso de ódio – ter conquistado urgência em meio às redes sociais digitais, a mentira e a distorção também já eram velhas conhecidas nos meios de comunicação de massa. O Coletivo Intervozes (2019), em sua publicação *Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news*, destacou que não são raros os casos de emissoras de TV que desvirtuaram ou ocultaram fatos para favorecer seus interesses. “Também a espetacularização dos debates públicos já predominava na mídia tradicional, destacando os efeitos em detrimento do conteúdo” (INTERVOZES, 2019, p. 6).

Diante desse quadro, será abordada a seguir a desordem informacional na televisão a partir do programa Alerta Nacional, comandado pelo apresentador Sikêra Júnior, conhecido por preferir desinformação e má-informação em meio a discursos de ódio contra minorias, em especial contra as pessoas LGBTQIAP+. Esse público já vem sofrendo como alvo frequente de discursos conservadores, na medida em que muitos utilizam a LGBTQfobia como instrumento para gerar pânico na população, pois “a não submissão à heteronormatividade tem sido associada pelas campanhas de desinformação à ruína do modelo idealizado da família nuclear burguesa, patriarcal, branca e cristã” (INTERVOZES, 2019, p.12).

### A desordem informacional na televisão: um Alerta Nacional

No artigo “A Responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire”, Jorge Kanehide Ijuim (2009) afirma como função histórica dada ao jornalismo a de ser um lugar onde a reflexão e o debate social sejam acolhidos com o objetivo de trazer mudanças.

Ao profissional de jornalismo, que não vê em seu trabalho apenas a mera execução de técnicas, cabe desenvolver-se nessas habilidades de agir e refletir. Agir e refletir sobre a realidade concreta, sobre o mundo [...] (IJUIM, 2009, p. 35).

Contudo, sabe-se que nem sempre a práxis reflete a deontologia do jornalismo. Isso ocorre quando o jornalista fere princípios éticos de dignidade humana, apela para o sensacionalismo,

veiculando informações preocupado apenas em causar impacto e chocar a sociedade (PACHECO, 2005), gera desinformação e/ou faz circular discursos de ódio a partir da sua voz, sobretudo contra classes menos favorecidas ou minorias.

Tal fuga ao padrão convencional de transmissão dos fatos é o que ocorre, por exemplo, em parte dos programas televisivos policiais, gênero jornalístico com foco nas pautas criminais, de segurança pública e demais fatos sociais, cujo modo de endereçamento (HARTLEY, 2001), tom ou estilo busca fazer com o que público sintá-se mais próximo do noticiário. Para isso, esses produtos tentam forjar no telespectador a sensação de que ele é parte integrante da fala propagada pelos repórteres e apresentadores, enquanto anunciam as matérias e emitem opiniões com juízo de valor a respeito de notícias e manchetes.

Exemplo disso é o telejornal Alerta Nacional, comandado por Sikêra Júnior na TV A Crítica, de Manaus (AM), e transmitido de segunda a sexta-feira, das 18h às 19h30 (horário de Brasília), para todo o Brasil pela emissora RedeTV!<sup>2</sup>. O programa apresenta uma abordagem sensacionalista por meio de uma programação permanente de notícias especializadas na temática da violência (OLIVEIRA, 2012). A narrativa é centrada na exposição de mortes, crimes, tráfico de drogas, entre outros acontecimentos de forma espetacular, retratando os fatos de forma parcial por

---

2. A emissora de Marcelo de Carvalho, cujo sinal é transmitido para todo o país, tem declarado apoio irrestrito ao presidente Jair Messias Bolsonaro e não esconde em sua programação o apoio a pautas conservadoras, religiosas, transfóbicas e homofóbicas do atual Governo Federal.

parte do emissor. Esse *modus operandi* chega a representar uma ameaça para a vida de determinados grupos sociais onde notícias policiais escamoteiam de forma negativa (PACHECO 2005).

O Alerta Nacional estreou em 28 de janeiro de 2020, sendo transmitido pela televisão e pelas plataformas digitais da RedeTV!. Em sua origem, traz como marco o fato de ser o primeiro programa jornalístico da televisão brasileira a ser gerado a partir da região Norte, de onde é apresentado no estúdio da TV A Crítica, com a colaboração de uma equipe de repórteres da RedeTV! mobilizada a partir de grandes centros urbanos do país, levando reportagens e participações ao vivo com notícias do cenário nacional.

Sikêra Júnior, à frente do programa, tem uma trajetória profissional construída por sua atuação como repórter e apresentador em meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Porém, ele ficou conhecido por noticiar fatos acompanhados por comentários tidos como “polêmicos”, por meio de um discurso também entendido como opressor.

Em 2016, enquanto ainda atuava como repórter no telejornal Plantão Alagoas, da TV Ponta Verde, afiliada do SBT em Maceió (AL), Sikêra Júnior ficou conhecido no país afora devido a suas previsões sobre a morte de maconheiros até o Natal seguinte. Ao som de uma marcha fúnebre, o então repórter profetizou: “Você, que fuma maconha. Você vai morrer antes do Natal. Você, maconheiro, não vai ver Papai Noel, não vai ver árvore de Natal. Vai para o inferno!”<sup>3</sup>.

---

3. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/01/05/apresentador-que-decretou-morte-de-maconheiros-e-virou-meme-sofre-infarto.htm>>. Acesso em 26 dez. 2021.

Na época, o seu discurso despertou o interesse não apenas dos telespectadores, mas também de pesquisadores sobre o gênero telejornalístico:

(...) agressividade nas palavras contra suspeitos dos mais diversos delitos, políticos corruptos e em determinadas situações com piadas, Sikera consegue arrancar milhares de seguidores nas redes sociais e telespectadores em seus programas (SILVA; OLIVEIRA; ASSIS, 2019, p. 6).

Um dos quadros mais famosos do seu programa atual, na RedeTV!, é o “CPF cancelado”, que utiliza jogos de performance para celebrar a morte de uma pessoa em rede nacional. Enquanto a voz do apresentador repete por vezes a frase “CPF cancelado”, membros da equipe circulam em frente às câmeras com uma réplica de um documento de Cadastro de Pessoa Física (CPF) contendo uma tarja vermelha com a palavra “cancelado” em caixa alta – termo usada por milicianos e policiais para avisar que mais um “criminoso” morreu.

Além da performance, o quadro do programa tem jingle próprio: “CPF cancelado, que coisa boa, CPF cancelado pra alegria do coroa; CPF cancelado, daqui a pouco tem mais, vamos encher de bandido a casa de Satanás”. O “CPF cancelado” seria uma nova versão do lema “bandido bom é bandido morto”, frase com a qual concordam cerca de 60% dos brasileiros, segundo pesquisa fei-

ta pelo Datafolha, divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2016<sup>4</sup>.

Em um país polarizado como o Brasil contemporâneo, cuja população se divide entre os que defendem pautas conservadoras e/ou retrógradas e os que demonstram uma resistência progressista e de respeito às diversidades, Sikêra Júnior ganhou popularidade por meio do compartilhamento dos seus discursos politicamente incorretos nas redes sociais digitais. Com o primeiro grupo, ele gera identificação, conquista seguidores e curtidas. Já entre o segundo grupo, é alvo de campanhas de cancelamento e de processos civis por conta da sua conduta, por vezes agressiva e ofensiva a grupos marginalizados socialmente, que sofrem historicamente em decorrência de discursos não equitativos.

Durante suas performances no ar, o apresentador lança mão de diversas formas de evidenciar suas falas para persuadir o telespectador quanto à veracidade do seu posicionamento. Como exemplo recente, em 26 de novembro de 2021, ele manifestou seu discurso homofóbico ao criticar uma história em quadrinhos na qual um super-herói (o filho de Superman) é bissexual. Para isso, convocou seu elenco ao palco do programa – personagens que parecem vindo de quadros humorísticos, como Toalha Podre, Machado, Tommy Gretchen (inspirado no ator, cantor e político transexual Thammy Miranda, filho da cantora Gretchen), dentre

---

4. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/02/interna-brasil,555729/bandido-bom-e-bandido-morto-dizem-60-dos-brasileiros.shtml>>. Acesso em 26 dez. 2021.

outros – e com eles lançou e dançou o seguinte “sucesso”, como definiu a piada em forma de música:

O mundo tá bagunçado, tá de cabeça pra baixo  
No banheiro da menina pode entrar macho  
Agora o Super-homem está derretendo o anel  
E quem também entrou na onda foi Papai Noel  
Mas a intenção dessa corja desgraçada  
É tirar a inocência da nossa criançada  
Não vem com esse papo de ideologia  
Vá se lascar pra lá com a sua pedofilia  
A cura pra pedofilia onde é que tá?  
Tá no presídio! Tá no presídio!  
Remédio pro pedófilo onde é que tá?  
Tá no presídio! Tá no presídio!<sup>5</sup>

A expressão “dar o anel”, neste contexto, faz referência, de forma pejorativa, à prática de sexo anal entre homens. O apresentador debochou da orientação sexual para humilhar pessoas que gostam de outras do mesmo sexo, desrespeitar pessoas transgêneras e associar o público LGBTQIAP+ ao crime de pedofilia. O exemplo revela não apenas propagação de desinformação, como também o uso de discurso de ódio contra esse grupo social minoritário.

Tal discurso teve como consequência uma Ação Civil Pública ajuizada no Ministério Público Federal no Rio Grande do Sul, contra Sikêra Jr e a Rede TV!, “por falas discriminatórias contra a população LGBTQIAP+”. A ação foi assinada em conjunto com as associa-

---

5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CYcfoqBgoU>. Acesso em 26 dez. 2021.

ções que atuam na defesa dos direitos humanos dessa comunidade, como Nuances - Grupo Pela Livre Expressão Sexual, Aliança Nacional LGBTQIAP+ e o Grupo Dignidade - Pela Cidadania Plena.

Essa não é a primeira vez em que o apresentador é processado por falas homofóbicas em seu programa, que se apropria do jornalismo policial e do entretenimento para criminalizar a existência de uma população que ainda é minoria em direitos. Curiosamente, os quadros de humor e os discursos de ódio proferidos em rede nacional, no horário do jantar, são antecidos diariamente por orações, sempre durante a abertura dos programas, quando o apresentador pede proteção às famílias que prezam pela moral e pelas práticas dos “bons costumes”, apelando para a fé para legitimar seus argumentos.

Mas, como fica o papel social de um programa de TV que ocupa espaço na grade televisiva aberta e que promove preconceito e exclusão contra sujeitos que existem fora de um contexto não aceito pelo discurso religioso cristão?

Em virtude do ciclo de discursos violentos contra gays, lésbicas, travestis, mulheres e homens transgêneros, com o objetivo de render matérias que alimentem o editorial do jornalismo policial e gerem engajamento entre os seus telespectadores e seguidores, Sikêra Júnior e o Alerta Nacional também experimentaram, em 2021, o outro lado das redes sociais digitais. Eles foram alvos da ação #DesmonetizaSikera, uma campanha pela desmonetização do programa televisivo por meio da exposição dos seus anunciantes, orquestrada pelo movimento net-ativista Sleeping Giants Brasil, tema do próximo tópico.

## O net-ativismo do movimento *Sleeping Giants* Brasil

Em meio à expansão da desordem informacional nas redes sociais digitais, surgiu em novembro de 2016, nos Estados Unidos, o movimento *Sleeping Giants* (do inglês, ou “Gigantes Adormecidos”, em português), na ressaca da vitória de Donald Trump na eleição presidencial do país. O movimento partiu da criação de uma conta no Twitter com o objetivo de minar o recebimento de verbas de anunciantes por parte de sites que propagam desinformação, discursos de ódio e/ou teorias conspiratórias.

O nome se refere ao fato de grandes empresas, as “gigantes”, por vezes não saberem onde seus anúncios são publicados, já que sua distribuição vem sendo programada por meio de algoritmos. Desse modo, muitos anúncios acabam sendo divulgados em sites ou canais midiáticos que propagam conteúdos nocivos à população e, conseqüentemente, até à própria reputação das empresas anunciantes. Logo, as campanhas de desmonetização objetivam promover a diminuição do dinheiro que financiam esses canais midiáticos, adotando como estratégia “acordar” as gigantes, expondo publicamente a relação dos seus anúncios e cobrando posicionamento.

Pode-se considerar o *Sleeping Giants* como um exemplo de movimento net-ativista, que se caracteriza por nascer em forma de rede, composta por atores humanos e não humanos (plataformas, algoritmos, empresas, anúncios publicitários, hashtags etc.) e nas redes sociais digitais, nomeadamente no Twitter. Segundo Massimo Di Felice, o termo net-ativismo:

exprime o conjunto das ações em rede que resultam da sinergia entre atores de diversas naturezas – pessoas, dados, softwares, dispositivos, redes sociais digitais, territorialidades informativas etc. – que tecem a emergência de um novo tipo de ecologia (*eko-logos*) não mais opositiva e separatista, mas estendida não só aos elementos biológicos não humanos, mas também às tecnologias informativas, às entidades territoriais, às diversas superfícies, capazes de conectar e de fazer interagir tudo o que existe no interior da biosfera (DI FELICE, 2017, p. 193).

Entre as características comuns aos movimentos net-ativistas (MAGALHÃES, 2018), identificou-se ainda no Sleeping Giants a horizontalidade das suas ações, o fato de ser um movimento apartidário, espontâneo e, logo, desinstitucionalizado, aberto à participação de qualquer membro e com capacidade de viralização em outras redes e latitudes.

Prova dessa última característica é que desde maio de 2020 a versão brasileira foi criada e vem atuando de forma semelhante à versão estadunidense, a partir de um perfil no Twitter (@slpng\_giants\_pt). O ecossistema comunicativo do movimento ainda conta com perfis no Instagram (@slpng\_giants\_pt) e no Facebook (@sleepinggiantbrasil), canais mais destinados à reprodução de conteúdos jornalísticos diversos; e com um site para apresentação das suas ações (<https://sleepinggiantbrasil.com/>).

No Twitter, rede social estudada neste artigo, o movimento brasileiro atua para divulgar publicamente empresas que têm produtos ou serviços anunciados em portais divulgadores de desinformação. Em seu perfil na rede, o Sleeping Giants Brasil

define-se como uma organização não-governamental e sem fins lucrativos, “um movimento de consumidores contra o financiamento do discurso de ódio e das Fake News!”. Até 31 de janeiro de 2022, o perfil social contava com 481,7 mil seguidores, enquanto seguia 292 perfis na rede.

Desde 17 de janeiro de 2022, o movimento passou a contar com uma “ferramenta de denúncia no Twitter” para facilitar a divulgação de notícias falsas relacionadas a eleições e saúde. Criado pela rede social, o recurso permite que qualquer membro utilize a hashtag #DenunciaFakeNews para levar as informações aos *trends topics* (frase ou tópico mencionado com frequência, considerado tendência) da plataforma no Brasil. Na ocasião, o movimento elaborou um tutorial em vídeo para orientar seus seguidores sobre as denúncias.

No cotidiano das redes, o Sleeping Giants Brasil costuma publicar conteúdos sobre desinformação e, mais recentemente, contra o movimento antivacina e os negacionistas da pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo, para além das campanhas de desmonetização.

Aquela que marcou a estreia dos net-ativistas por aqui teve como alvo o Jornal da Cidade Online, portal de notícias do Rio Grande do Sul acusado de publicar notícias falsas e caluniosas e de forjar identidades de jornalistas. O veículo é suspeito de difundir desinformação na eleição para presidente do Brasil em 2018, tendo sido incluído na CPI das Fake News. Como primeira vitória, o movimento de ativismo em rede conseguiu que o Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul removesse o anúncio que mantinha na página.

O site oficial do movimento Sleeping Giants Brasil oferece aos visitantes o que chamam de desmonetizômetro, no qual exibe quanto o movimento conseguiu desmonetizar em cerca de dezoito meses de atuação. Segundo os números apresentados, foram executadas 35 campanhas, 1300 empresas acionadas, 78% de taxa de eficácia, 710 mil seguidores do movimento espalhados pelas suas redes e 2.644 doadores para a manutenção das suas atividades. Os números foram coletados em 31 de janeiro de 2022, às 23h50.

Quanto já deixou de ir para a indústria brasileira da desinformação desde o aparecimento do Sleeping Giants Brasil?

R\$ 32.476.900,00, e contando!

É dinheiro que teria ido para o bolso de portais tóxicos, como Jornal da Cidade Online e Conexão Política; de conspiracionistas, como Olavo de Carvalho e Sara Giromini; de causas e canais no YouTube antidemocráticos, como os 300 do Brasil e Terça Livre; de comunicadores preconceituosos como Sikêra Jr — todos alvos de campanha já desmonetizados em 18 meses de atuação do movimento<sup>6</sup>.

Entre as campanhas de desmonetização citadas no site está a de Sikêra Júnior, apresentador do programa televisivo de jornalismo policial Alerta Nacional, apresentado pelo movimento como um “comunicador preconceituoso”. Intitulada como #Des-

---

6. Disponível em: <<https://sleepinggiantbrasil.com/>>. Acesso em 31 jan. 2022.

monetizaSikera, a campanha foi desenvolvida no Twitter e escolhida como recorte deste estudo.

## #DesmonetizaSikera: estudo de caso

O estudo teve como foco inicial uma coleta de dados no perfil oficial do Sleeping Giants Brasil no Twitter, com o intuito de identificar postagens relacionadas à campanha. O recurso digital utilizado foi a ferramenta de busca avançada da própria plataforma, na qual foi indicada a hashtag da campanha (#DesmonetizaSikera), junto aos seguintes filtros: língua (Portuguesa); contas (@slpng\_giants\_pt), para filtrar apenas as publicações postadas pelo perfil Sleeping Giants Brasil (excluindo menções do perfil ou *retweets*, que podem ser traduzidos como a republicação de uma mensagem emitida por esta conta por outro ator); e data (de 28 de junho de 2021 a 5 de outubro de 2021, para um primeiro recorte referente ao período de cem dias de campanha).

Em virtude do imenso volume de dados coletados, procedeu-se à análise descritiva a partir de um segundo recorte, de duas fases diferentes, dentro desse período de cem dias de campanha: na primeira, as publicações feitas na semana de início da campanha (de 28 de junho de 2021 a 4 de julho de 2021); e na segunda, a última semana do período de cem dias aqui destacado (de 29 de setembro a 5 de outubro de 2021).

Na primeira fase analisada, foi encontrada uma publicação de convocação da campanha, no dia 28 de junho de 2021, Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAP+. O tweet destacava falas

homofóbicas de Sikêra Júnior no programa Alerta Nacional para em seguida convocar a sociedade à ação:

“Já pensou ter um filho viado e não poder matar?”

“Raça desgraçada”

“Vocês são nojentos”

E QUEM PAGA ESSA CONTA?

Ajude-nos a alertar as empresas para que nesse Dia Internacional do Orgulho LGBT façamos mais do que trocar a foto do perfil!

#DesmonetizaSikera<sup>7</sup>

A publicação foi acompanhada por um vídeo de 1 minuto e 20 segundos de duração, que começa exibindo a bandeira do arco-íris, característica do movimento LGBTQIAP+, e a seguinte frase: “28 de junho – Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+”. Em seguida, o reproduz uma sequência de falas homofóbicas ditas pelo apresentador durante o seu programa, intercaladas com recortes de manchetes de sites jornalísticos que reportam crimes de violência, homofobia e transfobia, além de recortes de notícias sobre ações e decisões jurídicas contra Sikêra Júnior. No final do vídeo é exibida a frase: “E quem paga essa conta?”. Na sequência, os empresários são convidados a fazer mais do que “mudar as cores da logo da sua marca” e parar de anunciar em “espaços publicitários de propagadores de LGBTfobia”. Por fim, os seguidores do perfil são convidados a se engajar na campanha ajudando a pedir que as empresas inter-

---

7. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1409529130195038209](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1409529130195038209)>. Acesso em 31 jan. 2022.

rompam a publicidade no Alerta Nacional: “Marque-as nesse post. Envie e-mails e busque outras formas de contato”.

Após a publicação do post, o próprio perfil do Sleeping Giants Brasil repostou uma série de vídeos de anúncios do programa de Sikêra Júnior, marcando as respectivas empresas que o patrocinavam, a exemplo da MRV, UltraFarma, Sorridente, Hapvida Saúde, Ford Brasil e Caixa Econômica Federal.

Olá @Caixa, tudo bem? No país que mais mata lgbs ainda temos que repetir que não há cura para o que não é doença! Que tal se posicionar ao lado da comunidade e parar de patrocinar com DINHEIRO PÚBLICO as falas criminosas do Sikêra Jr na TV? Pfv Caixa #DesmonetizaSikera!<sup>8</sup>

Além das postagens direcionadas às empresas, ainda no dia 28 de junho de 2021 o perfil postou mais uma convocação dos seguidores a denunciar as aquelas que financiam os discursos de ódio, juntamente com uma imagem de Sikêra Júnior acompanhada pelas seguintes orientações:

Como ajudar...

- 1) Curta o post
- 2) Compartilha essa thread;
- 3) Marque as empresas nos nossos tweets de cobrança.
- 4) Entre no perfil das empresas marcadas e peça posicionamento<sup>9</sup>.

---

8. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1409529130195038209](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1409529130195038209)>. Acesso em 31 jan. 2022.

9. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1409529166211522567](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1409529166211522567)>. Acesso em 31 jan. 2022.

A estratégia do perfil é promover o debate no Twitter, viralizar o uso da hashtag e acumular o maior número de comentários. Para isso, investem em mutirões online para o #DesmonetizaSikera chegar ao primeiro lugar no ranking dos tópicos mais comentados (*trend topics*) na rede social. Um dos primeiros resultados divulgados se deu no mesmo dia do início da campanha, por parte da empresa MRV.

Olá, @slpng\_giants\_pt! A MRV acredita na diversidade e não compactua com qualquer forma de preconceito. O programa Alerta Amazônia já não faz mais parte dos nossos planos de mídia.

A empresa Ford Brasil, que anunciava no programa Alerta Nacional, pronunciou-se no dia seguinte para informar o bloqueio do anúncio, também respondendo em seu tweet ao movimento Sleeping Giants Brasil:

Na Ford, defendemos e valorizamos a diversidade, e reforçamos o nosso compromisso com a comunidade LGBTQIA+. Agradecemos o alerta e informamos que a campanha em questão, veiculada por um dos parceiros regionais da empresa, já foi encerrada. Ficamos à disposição<sup>10</sup>.

O segundo dia de campanha, 29 de junho de 2021, terminou com sete empresas conscientizadas e a hashtag #DesmonetizaSikera no *trend topics* do Twitter. Na primeira semana, 34 empre-

---

10. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1409887464735526923](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1409887464735526923)>. Acesso em em 31 jan. 2022.

sas foram conscientizadas, entre elas, Casas Bahia, Betsul, Caixa, Mercedes Benz e Kwai. Além de removerem os anúncios, essas empresas também se pronunciaram, cada uma a sua maneira, sobre o compromisso com a diversidade e o respeito à comunidade LGBTQIAP+. Não apenas o programa, mas a própria emissora RedeTV! também sentiu o impacto da campanha net-ativista, na medida em que diversos anunciantes romperam seus contratos para não terem a imagem associada à LGBTQfobia propagada pelo apresentador em questão.

A campanha de desmonetização não parou com o fim do mês do orgulho LGBTQIAP+ nem com as primeiras vitórias alcançadas nas redes, repercutindo durante meses no Twitter e em outras plataformas digitais, como Instagram, Facebook, Telegram e no site do movimento Sleeping Giants Brasil. Diante da impossibilidade de analisar todo o período da campanha no Twitter, este estudo segue para a segunda fase das análises, referente à semana em que a campanha comemorava cem dias de atuação, entre os dias 29 de setembro de 2021 e 5 de outubro de 2021.

Neste segundo recorte, a primeira publicação encontrada no perfil do movimento no Twitter celebra mais uma vitória em relação à desmonetização, com a retirada do anúncio da Lays Brasil pela empresa Coca-Cola. A novidade contabilizava 181 empresas que removeram anúncios vinculados a Sikêra Júnior, desta vez do canal do apresentador no YouTube (<https://www.youtube.com/c/SikeraJunior>).

Replying to @slpng\_giants\_pt and @YouTubeBrasil  
@slpng\_giants\_pt, obrigado por compartilhar. @LaysBrasil e a @PepsiCoBrasil condenam todo tipo de preconceito e intolerância. Trabalhamos para garantir que nossa comunicação siga essas premissas corporativas e já estamos tomando as medidas necessárias, junto aos nossos parceiros<sup>11</sup>.

Ao longo da semana analisada, o mesmo aconteceu com outras marcas e empresas, como a Rihappy, Zoetis, Santander Brasil, OLX, Omo etc. Na análise das publicações para que as empresas removam os seus anúncios, percebe-se uma articulação narrativa que tenta dialogar com a linha publicitária das marcas, buscando o apoio das empresas por meio da aproximação e não do cancelamento dos seus produtos ou serviços. Veja abaixo o exemplo da postagem de notificação da marca Omo:

Oi @OMOBrasil, tudo bem? Seus produtos deixam a nossa casa e nossas roupas limpas e cheirosas. Infelizmente, seu anúncio apareceu também no canal homofóbico do @youtubebrasil do Sikera Jr. Não deixem que sua marca esteja tão próximo de tanta sujeira. Pfv, #DesmonetizaSikera<sup>12</sup>

Após serem notificadas pelo movimento, diversas empresas responderam que desconheciam o fato de os seus anúncios irem parar em programas ou canais do gênero. Isso revela uma ampla

---

11. Disponível em: <<https://twitter.com/laysbrasil/status/1442942067487887363>>. Acesso em 31 jan. 2022.

12. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1443674513003057177](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1443674513003057177)>. Acesso em 31 jan. 2022.

utilização da mídia programática, que se ampara em algoritmos para distribuição dos anúncios. Foi o caso, por exemplo, do Instituto Conhecimento Liberta, empresa conscientizada em 1 de outubro de 2021.

Oi @slpng\_giants\_pt! Tudo bem? Agradecemos muito o seu alerta! Acionamos internamente o time responsável pelos anúncios do ICL e já efetuamos a retirada desse canal. Também ficaremos mais atentos e atentas às inserções publicitárias automáticas, que as plataformas de anúncio fazem de forma aleatória. O Instituto Conhecimento Liberta existe pela construção do pensamento crítico e, conseqüentemente, pelo respeito à diversidade. Repudiamos qualquer intolerância, seja ela de gênero, raça, religião ou orientação sexual. O conhecimento e a informação sempre libertam!<sup>13</sup>

Ao longo da última semana estudada, 18 empresas removeram os seus anúncios vinculados ao apresentador em questão, fazendo com que o Sleeping Giants Brasil chegasse ao centésimo dia de campanha com um total de 199 empresas conscientizadas. Entre elas, gigantes como Carrefour Brasil, MTV Brasil, Netflix Brasil, Vivo, além das já citadas.

Mais do que os resultados obtidos pela campanha net-ativista, os períodos observados revelaram o *modus operandi* do Sleeping Giants Brasil, suas estratégias e recursos de atuação no Twitter. Os dados também mostraram o posicionamento das empresas

---

13. Disponível em: <[https://twitter.com/slpng\\_giants\\_pt/status/1443938753106649088](https://twitter.com/slpng_giants_pt/status/1443938753106649088)>. Acesso em 31 jan. 2022.

diante das denúncias feitas em rede e nas redes sociais digitais, apropriando-se da visibilidade para manifestarem também o seu apoio à causa LGBTQIA+, seja por fins ideológicos, da política empresarial, ou por fins comerciais.

## Considerações finais

Apesar do fenômeno da desinformação ter suas origens bem antes do contexto digital, por meio deste estudo compreendemos que a forma e as dinâmicas de combate desenvolvidas pelo Sleeping Giants Brasil empreendem lógicas da própria rede. Isso porque, ao compreenderem o funcionamento das estratégias algorítmicas e automatizadas das publicidades pagas na Internet, o coletivo utilizou o próprio ecossistema digital para engajar outros usuários e, assim, avisar às empresas sobre os locais onde suas propagandas veiculavam.

Cada marca que abdicou do investimento nos canais de desinformação assim o fez por pressão não de um único usuário ou pessoa, mas por milhares de contas e perfis que, ao compartilharem ou interagirem com o conteúdo nas redes sociais, chamaram a atenção massivamente dessas empresas. Tudo isso de forma orgânica e horizontal, organizado pelos perfis do movimento, que até dezembro de 2020 eram gerenciados de forma anônima.

Dessa forma, pretendendo também dar continuidade aos estudos do agir em rede, entendemos que a ação desenvolvida pela experiência net-ativista em questão se configura como uma ação colaborativa não mais antropocêntrica, pois é resultado da inte-

ração e da interdependência de entidades humanas (que estão por trás dos mouses, telas e teclados), mas também não-humanas (como os próprios algoritmos, plataformas, redes sociais, softwares etc.) que também estão colaborando para que a ação seja realizada.

Constrói-se, assim, um ecossistema de participação colaborativo, capaz de questionar, inclusive, o que entendemos por social, sugerindo uma nova morfologia, mais plural e inclusiva, chamada de cidadania digital (DI FELICE, 2021). Esta última também compreende a inclusão de pessoas e coletivos historicamente marginalizados, como a comunidade LGBTQIAP+, que com as tecnologias digitais ganham novo poder de articulação e de resistência na guerra contra a desinformação, os discursos de ódios e os preconceitos, na luta pela equidade das minorias.

## Referências

BUTLER, J. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

CAJUEIRO, R. L. P. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

DE SOUZA, A. *O grande boato*. Recife: Edição de Autora, 2021.

DI FELICE, M. *Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo*. São Paulo: Paulus Editora, 2017.

DI FELICE, M. Fake news: nem verdadeiras nem falsas? *Revista E*, n. 265, agosto/2018. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/onli>

ne/artigo/12329\_FAKE+NEWS+NEM+VERDADEIRAS+NEM+FAL-SAS. Acesso em 26 dez. 2021.

DI FELICE, M. *A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais*. São Paulo: Paulus Editora, 2021.

FAKE NEWS. *Collins Dictionary*. Nova Iorque: HarperCollins Publishers, 2017. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/fake-news>>. Acesso em 30 dez. 2021.

HARTLEY, J. *Understanding News*. London: Routledge, 2001.

IJUIM, J. K. A Responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31 - 43, jul./dez. 2009.

INTERVOZES, C. B. C. S. *Desinformação: ameaça ao direito à comunicação muito além das fake news*. São Paulo: Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, julho/2019.

LUCCAS, V. N. O dilema entre a proteção da liberdade de expressão e o combate ao discurso de ódio. In: GOMES, F. V.; SALVADOR, J. P.F.; LUCCAS, V. N. (Orgs). *Discurso de ódio: desafios jurídicos*. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2020.

MAGALHÃES, M. *Net-Ativismo: protestos e subversões nas redes sociais digitais*. Lisboa: Coleção Livros ICNOVA, 2018.

OLIVEIRA, D. D. Jornalismo Policial: uma análise do sensacionalismo nos telejornais baianos. In: *XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, Recife, 2012.

PACHECO, A. R. *Jornalismo Policial Responsável*. Covilhã: BOCC - Biblioteca Online de Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior, 2005.

POSETTI, J.; MATTHEWS, A. *A short guide to the history of 'fake news' and disinformation: a learning module for journalists and journalism educators*. ICFJ, 2018. Disponível em: <[https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20His-tory%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation\\_ICFJ%20Final.pdf](https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20His-tory%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation_ICFJ%20Final.pdf)> Acesso em 29 dez. 2021.

SANTAELLA, L. Fake news: nem verdadeiras nem falsas? *Revista E*, n. 265, agosto/2018. Disponível em: <[https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12329\\_FAKE+NEWS+NEM+VERDADEIRAS+NEM+-FALSAS](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12329_FAKE+NEWS+NEM+VERDADEIRAS+NEM+-FALSAS)>. Acesso em 26 dez. 2021.

SILVA, A. C. S.; OLIVEIRA, V. E. S.; ASSIS, C. L. Telejornalismo paraibano e sensacionalismo: Considerações acerca do “Cidade em Ação”, da TV Arapuan. In: *XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*, São Luís, 2019.

WARDLE, C., DERAKHSHAN, H. Thinking about “information disorder”: formats of misinformation, disinformation, and mal-information. In C. Ireton & J. Posetti (Ed.). *Journalism, “Fake News” & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018. Disponível em: <[https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism\\_fake\\_news\\_disinformation\\_print\\_friendly\\_o.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/journalism_fake_news_disinformation_print_friendly_o.pdf)>.

Recebido em 04/12/2020.

Aceito em 19/01/2021.

Licenciado por



## A tríade semiótica

### The semiotic triad

 Linduarte Pereira Rodrigues

**Resumo:** O texto discorre sobre a epistemologia semiótica, a partir da apresentação das categorias fenomenológicas que compõem o plano metodológico da teoria semiótica tripartite. Traça uma linha demonstrativa do percurso histórico feito pela ciência Semiótica, no tocante à tripartição do signo, iniciada nas reflexões platônicas sobre a linguagem na Antiguidade Clássica e retomada no século passado por Charles Sanders Peirce.

**Palavras-chave:** Tríade semiótica. Signo. Linguagem.

**Abstract:** The text discusses semiotic epistemology, based on the presentation of the phenomenological categories that make up the methodological plan of the tripartite semiotic theory. It traces a demonstrative line of the historical course made by Semiotic science, regarding the tripartition of the sign, initiated in the Platonic reflections on language in Classical Antiquity and resumed in the last century by Charles Sanders Peirce.

**Keywords:** Triad semiotics. Sign. Language.

---

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística e Professor Departamento de Letras e Artes, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com

*In nomine patris et filii et spiritui sancti: uma introdução*

**E**m todos os setores da cultura humana e nos meios naturais, as trindades ou tríades são utilizadas como suportes classificatórios e categoriais. Esse uso antecede em milênios a obra do estudioso mais inventivo desse fenômeno, o semioticista norte-americano Charles Sanders Peirce. Essa tradição vem da Antiguidade Clássica. Platão, por exemplo, nas suas reflexões sobre a linguagem, já estudava as relações sógnicas, e o signo em particular, buscando, no âmbito de uma Filosofia da Linguagem, dividir o signo em três partes: *onoma* (o nome), *eidos* ou *logos* (a noção, ideia) e *pragma* (a coisa referente).

Exemplo de uma teoria fenomenológica, a tripartição do sistema semiótico se dá em razão da verificação de uma regular representação de três signos em um mesmo componente. Lopes (1977) nos lembra que esse fenômeno é chamado de “praxiologia”. O homem e a religião são exemplos desse fenômeno. A ciência dividiu o homem em cabeça, tronco e membros; e o catolicismo dividiu Deus em Pai, Filho e Espírito Santo.

A religião é um bom exemplo para que possamos demonstrar como se dá essa divisão triádica de mundo. Verdadeiro tabu para as pesquisas científicas, as religiões, tanto politeístas (Egípcios, Persas, Gregos...) quanto monoteístas (Judeus, Cristãos, Islãs...) sempre tiveram em comum o aparecimento desse fenômeno. No cristianismo, a representação do Deus Todo Poderoso dá-se através da soma de três signos, com sentidos independentes: o Pai,

criador do céu e da terra; o Filho, braço direito do seu pai na composição e criação do universo; e um poder chamado de Espírito Santo, que emana do Pai e que é responsável pela criação do seu Filho, do universo e do homem, respectivamente. Da soma desses três signos, de sentidos diferentes (Pai, Filho e Espírito Santo), tem-se a composição de um outro signo (a “Santíssima Trindade”) que comporta, dentro de sua significação, a união dos sentidos desses três valores doutrinários.

Entretanto, há uma divisão dentro das religiões de origem cristã sobre a ideia de Santíssima Trindade. Para alguns cristãos (grande maioria composta por protestantes) não faz sentido algum a aglutinação objetivadora da composição de Deus. No raciocínio desses cristãos, Deus é “onipotente e onisciente” e não se justifica a necessidade de somar a Ele um poder que já é seu, a saber, o Espírito Santo, e o Filho que por ele foi criado. Esses cristãos acreditam que essa divisão triádica resultaria num estado de adoração politeísta; o que avaliam como sendo um retrocesso, um retorno ao politeísmo.

Todavia, há uma explicação para esse tipo de fenômeno. Ele se dá porque toda teoria procura reduzir, em maior ou menor grau, a multiplicidade e a complexidade universal em um todo ordenado possuidor de sentido. Peirce, assim como Platão, acreditava numa composição sígnica que ia além do significante e do significado, da teoria dualística saussuriana, porque o signo acarretava um interpretante. Para Pierce, a realidade é entendida de forma pansemiótica, isto é, tudo semioticamente analisável e classificá-

vel, fenomenologicamente, segundo três categorias: primeiridade, segundidade e terceiridade.

Buscando ampliar esse entendimento, esperamos que este trabalho demonstre, minimamente, como se dá a visão triádica de linguagem numa construção epistemológica da ciência Semiótica moderna, a partir da compreensão das categorias que compõem o plano da teoria peirceana. Iniciaremos nossa reflexão com um histórico demonstrativo do percurso percorrido pela ciência Semiótica no tocante à tripartição do signo.

### Breve história dos estudos triádicos

A Semiótica apoia-se num esquema triádico. Como pontuamos na introdução, isso ocorre em todos os setores da vida humana, nos meios naturais, e não seria diferente na Ciência, porque essas tríades são suportes classificatórios e categorizadores. Segundo Nöth (1995), Platão (427-347 a.C.) contribuiu com ideias críticas no construto de uma teoria chamada de escritura. Ele também conceituou signo com a ideia de significação. O modelo platônico do signo tem uma estrutura triádica, na qual é possível distinguir os três componentes do signo: o nome (*ónoma, nómos*); a noção ou ideia (*eîdos, lógos dianóema*); a coisa (*prágma, ousía*) à qual o signo se refere.

No diálogo Crátilo, explica Nöth (1995), Platão investigou a relação entre os nomes, as ideias e as coisas. Uma das questões levantadas foi se a relação entre nome, ideia e coisa é natural ou depende das convenções sociais, sendo, portanto, arbitrária. As respostas obtidas foram:

1. signos verbais, naturais, assim como convencionais são apenas representações incompletas da verdadeira natureza das coisas;
2. o estudo das palavras não revela nada sobre a verdadeira natureza das coisas porque a esfera das idéias é independente das representações na forma de palavras; e
3. cognições concebidas por meio de signos são apreensões indiretas e, por este motivo, inferiores às cognições diretas (NÖTH, 1995, p. 28).

Nessa tradição, o signo (*semeïon*) continuou para os gregos a ser uma percepção que indica qualquer coisa escondida (*ádelos*) da cognição. Por isso, Platão usou o verbo significar (*semaínein*) como sinônimo de “revelar” (*delóun*).

Aristóteles (384-322 a.C.), por sua vez, descreveu signo como uma premissa que conduz a uma conclusão. Segundo Nöth (1995, p. 29), Aristóteles chamou o signo linguístico de Símbolo (*symbolon*), definindo-o como um signo convencional das afecções (*patthémata*) da alma. Ele descreve essas afecções como retratos das coisas (*Prágmata*), sendo, dessa forma, o modelo do signo aristotélico, portanto, triádico.

Outro modelo triádico é também a base da teoria dos signos dos estoicos (300 a.C. - 200 d.C.). Como bem explica Nöth (1995, p. 29-30), para os estoicos, o signo consiste em três componentes básicos:

1. *semaínon*, que é o significante, a entidade percebida como signo;
2. *semainómenon*, ou *lékton* que corresponde à significação ou significado; e
3. *tygchánon*, o evento ou o objeto ao qual o signo se refere.

Enquanto significante e objeto são entidades materiais, o significado é uma entidade ideal, não-corporal. Os estoicos consideravam que a cognição não é um processo inteiramente mecânico. O reconhecimento de um signo presumia a capacidade de antecipação por parte do receptor. Mas essa antecipação só é possível se na mente do receptor já existem previamente imagens mentais ou conceitos capazes de antecipar a imagem. Essa ideia foi muito importante para os conceitos de inconsciente pessoal e coletivo da psicologia analítica de Jung (2000).

No iluminismo, os temas de maior relevo semiótico são a poesia, o mito, a metáfora, a língua e a evolução dos signos da humanidade. Um grande nome deste período de claridade foi Vico (1668-1774). Ele acreditava em uma “história ideal e eterna”, na qual a humanidade teria passado por três fases de desenvolvimento: era divina; era heroica; e era humana. Essas três fases ocorrem em ciclos que podem resultar em fases de retrocesso a estágios anteriores do desenvolvimento.

Nöth (1995, p. 47) explica que, para esse semioticista iluminista, na **era divina**, os homens acreditavam que tudo fosse Deus ou criado por um deus. Seria, pois, a época da semiose ritual, marcada por “atos religiosos mudos ou cerimônias divinas”. Durante a **era heroica**, o modo dominante de comunicação deu-se

por meio de emblemas visuais, brasões, insígnias e outros signos de posse material. Ideias abstratas foram expressas na forma antropomórfica de heróis míticos. A terceira era - a **era humana** ou **era dos homens** - foi também a idade da razão e da civilização. Os signos, agora arbitrários, literais e abstratos, fazem com que entrem em declínio a poesia e a imaginação.

Nos moldes dessa tríade criada por Vico, e com o intuito de organizar as fases do pensamento das civilizações humanas, as duas primeiras eras se colocaram como sendo os períodos de sabedoria poética, e as pessoas que viviam sob a influência desta época eram consideradas portadoras de um pensamento poético de mundo. Para Vico, portanto, poesia, metáfora e mito são três formas arcaicas de pensamento. Ele acreditava que só na era dos homens, momento que coincide com o atual sistema de coisas, é que se poderia falar em razão, propriamente dita, isto é, pensamento humano. A ciência seria moldada a partir dos fundamentos deste terceiro pensamento da tríade semiótica de Vico. Entretanto, Vico acreditava que as duas fases que antecedem esta última foram preparatórias e relevantes para a era humana e que, por isso mesmo, não poderiam deixar de figurar como categorias inerentes organizadoras das fases do pensamento.

Ainda na Idade das Luzes, os filósofos franceses desenvolveram uma outra forma de empirismo conhecido pelo nome de sensualismo. A Semiótica dessa época foi a tentativa de interpretação genética do processo da semiose. O nome de referência desse momento é o do sensualista Condillac (1715 - 1780), autor de *Essai sur L'origine*, obra que descreve a semiose como

um processo genérico que começa em níveis primitivos e chega até níveis mais complexos. O mais primitivo deles, o ponto de partida para o conhecimento, é a sensação, a experiência sensual imediata. Os níveis seguintes, pela ordem, são percepção, consciência, atenção, reminiscência, imaginação, interpretação, memória e reflexão.

Nöth (1995, p. 48-49) destaca em Condillac três categorias de signos:

- a) signos causais, que estabelecem conexões entre objetos e algumas de nossas idéias por meio de circunstâncias particulares;
- b) signos naturais, signos que a natureza estabeleceu para expressarmos sentimentos como o medo, a alegria, a dor etc.; e
- c) signos por instituição, aqueles que escolhemos e que só têm uma relação arbitrária com as nossas idéias.

O autor explica que Condillac compreendia que na constituição da cognição, “considerando a escala que vai das sensações às reflexões”, o signo surge apenas ao nível da lembrança. “É apenas nesse estágio que começam a surgir os signos casuais (ou acidentais) e naturais”. Para o semioticista, antes da lembrança, a cognição se processa pré-semioticamente. Essa categorização “é uma das primeiras tentativas de se estabelecer, na história da semiótica, o limiar dos signos, como reconhecerá U. Eco, mais tarde, no âmbito das pesquisas de uma semiótica genética” (NÖTH, 1995, p. 49).

## A visão pansemiótica de Pierce

O pensamento filosófico de Pierce procura entender a realidade de forma pansemiótica. Isto é, tudo como sendo semioticamente analisável e classificável, fenomenologicamente, segundo as três categorias que demonstramos no tópico anterior: **primeiridade**, ou categoria do desprevenido, da primeira impressão ou sentimento (*feeling*) que recebemos das coisas; **secundidade**, ou categoria do relacionamento direto, do embate (*struggle*) de um fenômeno de primeiridade com outro, englobando a experiência analogística; e **terceiridade**, ou categoria de inter-relação de triplo termo, interconexão de dois fenômenos em direção a uma síntese, lei, regularidade, convenção, continuidade, entre outros. Prates (2002) explica que isso se dá da seguinte maneira: as qualidades puras, as que são imediatamente sentidas, são típicas da primeiridade; aquelas relações diádicas, analítico-comparativas, são exemplos de secundidade; já as palavras, por remeterem algo para alguém, são fenômenos de terceiridade.

Como grande admirador dos estudos semióticos, Peirce dá à Semiótica um lugar de destaque dentre as ciências. Isso é perceptível neste fragmento de uma de suas cartas, dirigida a Lady Welby, na qual se verifica essa atenção especial ao estudo dos signos.

Gostaria de lhe escrever a respeito dos signos que, para si como para mim, têm tão grande importância. Mais para mim do que para si, julgo eu. É que, penso eu, o mais elevado grau de realidade só é alcançado pelos signos, isto é, por idéias tais como a Ver-

dade e o Direito e outras. Isto parece paradoxal; mas quando lhe expressar inteiramente a minha teoria dos signos, parecer-lhe-á menos (RODRIGUES, 1992, p. 85).

Em 1897, Peirce (1977) definiu a Semiótica como a quase-necessária, ou formal, doutrina dos signos. Segundo Jakobson (2001, p. 99-100), tão grande e inventivo foi o estudioso que universidade alguma de sua época lhe encontrou um cargo à altura. Um exemplo foi sua primeira tentativa de classificação dos signos, notável pela perspicácia sobre uma nova lista de categorias. Essa publicação apareceu nas atas da *Academia Norte-Americana das Artes e das Ciências*, de 1867. O autor enfatiza que quarenta anos mais tarde, no resumo do trabalho de uma vida inteira sobre a natureza dos signos, Peirce se expressou:

Sou, tanto quanto sei, um pioneiro, ou antes, um desbravador, na empresa de limpar o terreno e traçar o caminho daquilo a que eu chamo semiótica, isto é, a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais da *semiosis* possível; penso que o domínio é vasto demais e a tarefa imensa para um iniciador (JAKOBSON, 2001, p. 99-100).

Jakobson (2001) reforça que Peirce tinha a consciência aguda do caráter inadequado das premissas teóricas gerais sobre as quais se fundamentavam as pesquisas de seus contemporâneos. Em 1903, Peirce enfatizou que se não tivéssemos deixado cair no esquecimento a velha doutrina dos signos, o século XX poderia ter disponibilizado ciências de grande importância como foi a

Linguística. Ciências que já estariam notavelmente mais avançadas do que se pode esperar hoje.

Como percebido, Peirce vivenciava intensamente a Semiótica. Rodrigues (1992, p. 89) nos faz compreender o tamanho de seu sentimento, como empreendedor desta doutrina dos estudos sógnicos, noutro fragmento de carta direcionada à Lady Welby:

Desde o dia em que, com doze ou treze anos, apanhei no quarto do meu irmão um exemplar da Lógica de Whately nunca mais fui capaz de estudar o que quer que fosse - matemática, moral, metafísica, gravitação, termodinâmica, fonética, economia, história das ciências, homens e mulheres, vinho, metrologia - senão como estudo de semiótica.

Pignatari (1974, p. 25) observa a universalidade que o signo, no sentido peirceano, pode alcançar e enfatiza que, para o semiótico, “todo pensamento é um signo e o próprio homem é o pensamento, ou em outras palavras, é o próprio signo”.

## Categorias universais da tríade semiótica de Peirce

Filósofos desde Aristóteles têm perseguido o projeto ambicioso de encontrar um número limitado de categorias que servisse de modelo, capaz de conter a multiplicidade dos fenômenos do mundo. Espaço e tempo, por exemplo, são tipos de fenômenos que foram considerados como categorias por serem irreduzíveis a outros fenômenos na nossa experiência. Nöth (1995, p. 63) explica que, frente a tal empreendimento, Aristóteles conseguiu

classificar dez categorias, Kant elaborou 12, todas com base no sistema filosófico de pensamento acerca da linguagem humana.

Saussure (1971), no *Curso de Lingüística Geral*, foi mais econômico e simplificou numa díade sua ideia de signo linguístico. Santana (2001) esclarece que enquanto Saussure aborda a problemática do signo, abolindo por completo o referente, bastando apenas a dicotomia significante/significado, Peirce considerava o signo, em sua teoria Semiótica, como uma tricotomia: a palavra é um significante; a sua designação, o significado; e a coisa em si, o referente. Já Peirce, explica Nöth (1995, p. 63), numa redução radical das listas categóricas do passado que buscavam organizar a relação linguagem e pensamento, desenvolveu uma fenomenologia de apenas três categorias universais que chamou de *firstness*, *secondness* e *thirdness*. Em português: primeiridade, secundidade e terceiridade.

**Primeiridade** é a primeira sensação/sentimento das coisas, o primeiro contato, ainda sem qualquer relação com os fenômenos do mundo. “É o modo de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem referência a outra coisa qualquer. É a categoria do sentimento sem reflexão, da mera possibilidade, da liberdade, do imediato, da qualidade ainda não distinguida e da independência” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 63). **Secundidade** se inicia do contato/relação entre um primeiro fenômeno e outro. “É a categoria da comparação, da ação, do fato, da realidade e da experiência no tempo e no espaço. Ela nos aparece em fatos tais como o outro, a relação, compulsão, efeito, dependência, independência, negação, ocorrência, realidade, resultado” (PEIRCE *apud* NÖTH

1995, p. 64). **Terceiridade** relaciona o segundo fenômeno com um terceiro. “É a categoria da mediação, do hábito, da memória, da continuidade, da síntese, da comunicação, da representação, da semiose e dos signos (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 64)”.

Temos, assim, uma base sêmica resultante da relação triádica entre um fenômeno de primeiridade, outro de secundidade e um último de terceiridade.

#### Signo, semiose e semiótica: outras categorias da tríade semiótica de Peirce

Numa fase pré-terminológica, Peirce referiu-se aos três constituintes do signo simplesmente como **signo, coisa significada e cognição produzida na mente** (NÖTH, 1995). Mais tarde, adotou a terminologia, **representamen** para se referir ao primeiro que se relaciona a um segundo e que ele chamou **objeto**. Este último que, a partir da relação com o primeiro, torna-se capaz de determinar um terceiro, **interpretante**:

Um signo ou *representamen* é tudo aquilo que, sob um certo aspecto ou medida, está para alguém em lugar de algo. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Chamo este signo que ele cria o interpretante do primeiro signo. O signo está no lugar de algo, seu objeto. Está no lugar desse objeto, porém, não em todos os seus aspectos, mas apenas com referência a uma espécie de idéia (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 65).

Prates (2003) explica que o signo, nesse universo que vai desde o desenho infantil de uma criança até o mais rigoroso tratado de lógica, é concebido como uma tríade formada pelo *representamen*, que funciona como signo para quem o percebe; pelo *objeto*, este que é referido pelo signo; e pelo *interpretante*, que é, por sua vez, o efeito do signo naquele que o interpreta. Desfazendo algumas confusões, o *interpretante* não pode ser confundido com a pessoa, ser físico, sócio-histórico e biológico, sendo um processo cognitivo de produção/ampliação de signos. Esse processo foi nomeado de semiose.

A semiose é o processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o interpretante. Este fenômeno é muito importante para Peirce. Simões (2001) esclarece que tamanha revência se dá porque a semiose, ou produção do significado, é o objeto principal da investigação semiótica. Peirce adaptou o meta-termo semiose do filósofo epicurista Filodemo. Utilizando-se da expressão grega, ele definiu: “[...] *semeiosis* significa a ação de quase qualquer signo, e a minha definição dá o nome de signo a qualquer coisa que assim age” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 66).

Percebemos que a interpretação de um signo é, para Peirce, um processo dinâmico na mente do receptor. Ele introduziu o termo semiose para caracterizar tal processo, referido como a ação do signo. Por isso, para definir a Semiótica peirceana, é preciso dizer que não é bem o signo, mas é a semiose que é seu objeto de estudo. Numa de suas definições, Peirce diz que a “semiótica é a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais de semiose possível” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 66).

Nos moldes da teoria em foco, compreendemos que: i) sem a semiose seria impossível qualquer produção de signo; ii) outrossim, há uma dependência das demais categorias que antecedem a terceiridade, porque o efeito/criação/ressignificação do signo pelo interpretante só é possível pela relação estabelecida entre as demais categorias: *representamen* e objeto. Por esse motivo, Peirce sempre buscou perpassar a ideia de que a semiose é um processo que começa e termina na mente do interpretante. Se bem que este é um exemplo de fenômeno de criação contínua de signos, processo de retomada constante.

### Semiose ilimitada

No processo de semiose ocorre a criação de signos e a modificação de outros. Algo como pensar é criar signos ou transformá-los. Temos também neste processo, e isso é muito importante, um olhar para o percurso de significação promovido pelos signos na mente interpretadora. O primeiro nível deste percurso de significação semiótica, onde o embate de signos cria e modifica signos, não deve ser confundido, jamais, com o segundo nível do percurso, em que o impacto causado pelo signo promove no interpretante, ou melhor, na sua mente, a significação. Isto é, uma coisa é combinar signos e, a partir dessa combinação, gerar outros signos, e modificá-los; outra coisa, bastante diferente, é a reação promovida por esses signos na mente do interpretante.

Ampliando a compreensão dessa relação sîgnica, temos que o *representamen* passa a figurar na teoria peirceana como “obje-

to perceptível”, isto é, aquilo que serve como signo para o receptor. Entretanto, “Outros semioticistas têm-se referido a esse correlato do signo com termos distintos, tais como símbolo (Ogden & Richards), veículo do signo (Morris), significante (Saussure) ou expressão (Hjelmslev). Para os estoicos era o *semaínon* do signo” (NÖTH, 1995, p. 66). Este “objeto perceptível” é, segundo Peirce, “o veículo que traz para a mente algo de fora”. É, assim, o signo considerado do ponto de vista “[...] da sua própria natureza material’ ou ‘como é em si mesmo” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 67).

O **objeto**, “segundo correlato do signo, [...] corresponde ao referente, à coisa (*prágma*) ou ao *denotatum* em outros modelos do signo, numa correspondência que é só aproximativa” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 67). Já o **interpretante**, terceiro correlato do signo, Peirce definiu como sendo a significação do signo. Ele ainda se refere como “*significance*, significado, ou interpretação do signo” (PEIRCE *apud* NÖTH, 1995, p. 71). Nöth (1995, p. 71-72) explica ainda que

Peirce deu uma definição pragmática da significação quando definiu o interpretante, como o ‘próprio resultado significante, ou seja, efeito do signo’, podendo também ser ‘algo criado na mente do intérprete’. Em conformidade com sua teoria de que as idéias são signos e com a sua visão da interpretação como processo de semiose, também definiu o interpretante como signo: ‘Um signo dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Chamo o signo assim criado o interpretante do primeiro signo’.

Como enfatiza Nöth (1995), na teoria de Peirce, cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é *representamen* de um novo signo. A semiose resulta numa série de interpretantes sucessivos, *ad infinitum*. Não há nem um primeiro nem um último signo neste processo de semiose ilimitada. Todavia, a ideia de semiose infinita não implica num círculo vicioso, do contrário, refere-se à ideia de que pensar sempre procede na forma de um diálogo – um diálogo entre várias fases do ego. Jung tinha um pensamento semelhante. Dessa maneira, sendo dialógico, a semiose compõe-se essencialmente de signos. Em síntese, Peirce (*apud* NÖTH, 1995) explicava que, como cada pensamento tem de dirigir-se a um outro, o processo contínuo de semiose (ou pensamento) só pode ser interrompido, mas nunca realmente finalizado.

Como observamos, a semiose é o processo de geração/criação de signos. Neste processo, um signo pode se fundir a outro, aglutinar-se para gerar um novo signo, para criar uma espécie nova de signo, e de sentido. Todavia, este outro signo gerado/criado, ou melhor, modificado, a partir de um primeiro, jamais será o mesmo. Um signo modificado é um novo signo. A mulher da Idade Média é um exemplo. Ela vivia sob a restrição de alguns atos, permitidos unicamente aos homens. Seria, então, a ideia medieval de mulher uma representação válida para a sociedade atual? Claro que não. A mudança promovida com a evolução dos tempos lhe assegura, ao menos, direitos que nem de longe àquela imaginava alcançar. O signo “mulher” continua a existir, mas seria, no mínimo, insensível não reconhecer seu papel na contemporaneidade. Precisamos reconhecer essa mudança só-

cio-histórica e cultural, representada na linguagem mediante um processo de semiose que permitiu alterar o signo “mulher”, endossando outro significado, mas justo, ético e complacente com a nova forma-signo de pensar a sociedade atual.

## Outros olhares à tríade semiótica

### Sintaxe, semântica e pragmática

Assim como Peirce, Morris ocupou-se em descrever o estudo dos signos em três pontos de vista: com o próprio signo, o objeto e o interpretante; ou, como preferia, o sintático, o semântico e o pragmático. Segundo Lopes (1977), essa tríade idealizada por Morris se dava da seguinte forma: o **sintático** são as relações que um signo mantém com os demais signos que pertencem a um mesmo enunciado; o **semântico** é a relação de um signo enquanto veículo de informação; e o **pragmático** é a relação de um signo entre o remetente e o destinatário.

Pinto (2001, p. 52) explica que ao travar contato com o círculo de filósofos de Viena, Morris soube da proposta de Carnap de dividir as investigações sobre linguagem em três campos/categorias: “[...] a Sintaxe, que trataria da relação lógica entre as expressões; a Semântica, que trataria da relação entre expressões e seus significados; e a Pragmática, que estaria responsável por tratar da relação entre expressões e seus locutores e locutoras”. Ela remete essa tripartição aos pontos, que ela chama de cruciais, da significação peirciana: “[...] o signo propriamente, em Carnap,

destacado pela idéia de que uma área, a Sintaxe, poderia tratá-lo; o significado, ou a que remete o signo, tratado na Semântica; e a pessoa que interpreta o signo, tratado, de acordo com Carnap, pela Pragmática”.

Para a autora, se analisarmos as relações entre expressões, abstraindo as entidades designadas e os usuários, faremos sintaxe. Já se abstrairmos as relações entre as expressões e os usuários, e nos interessarmos apenas pelas entidades designadas, faremos semântica. Finalmente, se nos voltarmos para os usos que o falante faz das expressões, sem levar em conta as entidades designadas ou as relações entre expressões, faremos pragmática.

Guiraud (1986) tinha uma visão semelhante. Para ele, o processo semiótico, a *semiosis* (aquilo que chamava de significação), implica três fatores: os locutores, a coisa significada e o signo. Ele enxergava nessa relação uma gramaticalização científica que permitia compreender o funcionamento da linguagem. E isso se dava a partir da seguinte divisão/ordem/relação: a Pragmática, da qual participam todos os estudos referentes aos locutores; a Semântica, que estuda as relações entre o signo e a coisa significada (*designatum*) sem referência aos locutores; e a Sintaxe, ou estudo das relações formais entre os signos, independentemente das coisas que eles exprimem e dos locutores que os empregam.

Gramática pura, lógica propriamente dita e retórica pura

Utilizando outros termos para designar o olhar triádico para o signo, Santaella (1996) explica que Semiótica se divide em três ra-

mos: **Gramática Pura**, o que deve ter o signo para que possa incorporar qualquer significado; **Lógica Propriamente Dita**, a ciência formal das condições de verdade das representações; e **Retórica Pura**, condições através das quais um signo permite o nascimento de outro e, especialmente, um pensamento provoca outro.

Nessa visão, conclui-se que a Gramática Pura seria a parte da Semiótica que se responsabilizaria pela forma do signo, a representação gráfica de uma ideia, o significante nos moldes saussuriano. À Lógica Propriamente Dita, caberia cuidar do sentido deste signo, o significado contido na forma representada, no significante. Já a Retórica Pura, dar-se-ia ao trabalho de analisar como se sustenta essa relação entre a forma e o conteúdo do signo no plano social. Cabe a última, por sua cobertura, a observação, a análise e a efetivação das duas primeiras dentro da cultura humana.

#### Descrição, narração e dissertação

Santaella (1996) explica que as categorias da semiótica de Peirce (primeiridade, secundidade, terceiridade) são, na verdade, categorias do conhecimento, isto é, modos de apreensão dos fenômenos na consciência, ou as três espécies de elementos que a percepção atenta pode decifrar no fenômeno, e/ou ainda, uma tábua de concepções extraídas da análise lógica, aplicáveis ao ser. Diante disso, a autora sugere um olhar para uma outra possível tríade semiótica, que partiria da área responsável pelo tratamento do texto. Poderia, assim, existir alguma relação entre

descrição, narração e dissertação, frente ao postulado pelas três categorias peirceanas anteriormente mencionadas.

Isso se justifica, explica Santaella (1996, p. 191), porque a linguagem descritiva representa uma tentativa de se traduzir, através do verbal, o mundo das qualidades aparentes das coisas. Representa, portanto, a pretensão de se transcrever aquilo que é primeiro, apreensão positiva e simples das qualidades. Essa linguagem “tende a se aproximar do primeiro modo de apresentação dos objetos na consciência”. Isto é, tende a registrar pelo e no verbal esse primeiro modo de apreensão. Já as características da narrativa parecem bastante semelhantes à segunda categoria de Peirce. Ela seria um modo de organização da linguagem que tende a registrar através do convencional, do signo linguístico, esse universo narrativo. A partir dos fatos existenciais, da dualidade agente-paciente, do esforço/resistência, isto é, “do agir sobre objetos externos e sobre o próprio eu” (SANTAELLA, 1996, p. 192).

A relação entre a terceira categoria e a dissertação tornar-se evidente quando se procura detidamente examinar em que consiste a dissertação. A autora explica que “quando falamos em dissertação estamos falando em conceituações, estabelecimento de leis gerais, formulações abstratas. Em suma, estamos no hábitat do intelecto” (SANTAELLA, 1996, p. 193). São operações da mente que se traduzem em leis e tipos gerais, ou seja, em conceitos, as ocorrências que se repetem e que se tornam hábito.

## Uma semiose *ad infinitum*: palavras finais

A humanidade foi gerada a partir de um processo de semiose sócio-histórico e cultural amplo e articula uma tríade composta por sentimentos, sensações e cognição, o que não é simples, pois dota o homem do poder de significar/simbolizar. Como foi problematizado no início do texto, apesar de alguns cristãos não aceitarem a divisão de Deus em três partes, como nos moldes da Santíssima Trindade, para a Semiótica, essa divisão é categorial e resultante de um processo de semiose *ad infinitum*. Aliás, esse processo semiótico triádico é uma forma de organização dos estudos do signo. Santaella (1996) explica que, para Peirce, o signo nunca esteve numa relação triádica simples, mas num complexo de relações triádicas que só entranhando essas relações se torna possível captar a dinâmica radicalmente dialética entre o signo e a mente interpretadora. E que ao mesmo tempo em que o signo é um mediador entre o homem e o mundo, o homem é, também, um mediador entre um signo e outro signo.

Nesta medida, o que na verdade chamamos consciência, comparece como um locativo, lugar onde se opera a passagem que leva à mudança de um signo. Peirce sempre declarava que a consciência não é o homem, mas que ela está no homem. Ter consciência da pluralidade de significações possíveis de um signo numa época e/ou ao longo do tempo é fundamental para elucidar problemas como o descrito anteriormente, em que uma expressão/ideia (= signo) torna-se fundamento doutrinário de ideolo-

gia religiosa que separa dois grupos e dois pensamentos: politeístas x monoteístas. No centro desta divisão há um processo de semiose ilimitada de significação complexa que confronta os signos “Deus” e “Santíssima Trindade”. Seria salutar buscar uma compreensão para o fenômeno em foco a partir do entendimento de que “O homem só conhece o mundo porque de alguma forma o representa e só interpreta essa representação numa outra representação [...]. Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos” (SANTAELLA, 1996, p. 30).

## Referências

- GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. 4. ed. São Paulo: Difel, 1986.
- JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução de Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica e Literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

PRATES, Eufrasio. *Semiótica*. [S. l.], 2002.

RODRIGUES, J. Resina. *Peirce (Charles Sanders)*, in *logos-Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, Lisboa: V4, Editorial Verbo, 1992.

SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTANA, Silvio de. Reflexões sobre lingüística, comunicação e Semântica. In: AZEVEDO, José Carlos de (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

SIMÕES, Darcilia. Semiótica na comunicação lingüística: um instrumental indispensável. In: AZEVEDO, José Carlos de. (Org.). *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

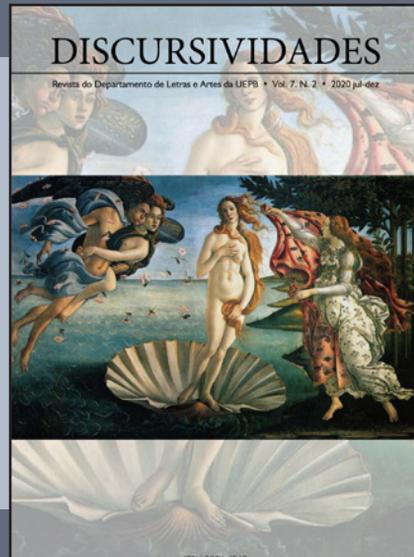
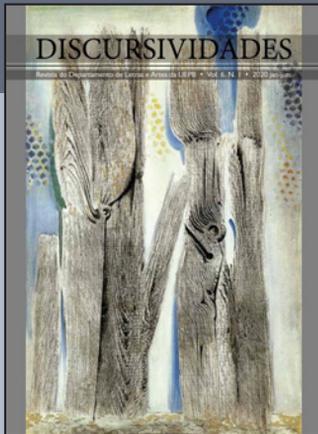
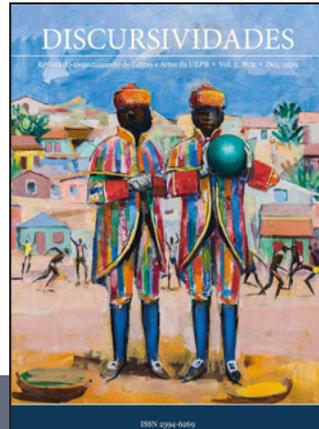
Recebido em 16/02/2020.

Aceito em 24/02/2021.

Licenciado por



# DISCURSIVIDADES



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>  
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>